Nr.	Name	Gründungs-jahr	Lehrkräfte	Schüler	Knaben	Mädchen	Leiter: Arzt	Leiter: Pädagoge
4.	St. Ruprecht (a)	1897	—	166	77	89	—	Kongregation der Kreuzschwestern
5.	Wien (b)	1895	5	21	16	5	—	Dr. Heller
	II. Ungarn							
1.	Budapest (b)	1888	7	72	54	18	—	von Berinza
	L. Rußland							
1.	Fellin in Livland (a)	1897	1	42	21	21	—	Rosenwald
2.	Riga (b)	1854	2	30	14	16	—	Platz
3.	Riga (b)	1901	3	29	13	16	Dr. Fehrmann	—
4.	St. Petersburg (b)	1882	8	69	59	10	Dr. Maljarewsky	—
5.	Udelnaja (c)	1880	2	54	26	28	—	Fehrmann, Pfarrer
6.	Mitau (c)	1887	—	196	121	75	—	Katterfeld, Pfarrer
7.	Wana (b)	1890	8	60	—	—	—	Hedmann
	M. Schweden							
1.	Ahus (c)	1887	1	8	3	5	—	Frl. Ehrling
2.	Carlsro Upsala (b)	1893	3	25	—	—	—	Frl. Bohmann
3.	Eksjö (b)	1882	5	50	29	21	—	Frl. Fernström
4.	Falun (b)	1888	3	18	9	9	—	Frl. Lindahl
5.	Gefle (b)	1874	3	20	—	20	—	Frl. Törngren
6.	Karlsberg-Gefle (b)	1890	3	19	19	—	—	Ahlberg
7.	Göteborg (b)	1895	3	20	6	14	—	Frl. Hansson
8.	Hammarby (b)	1884	5	31	22	9	—	Frl. Löfström
9.	Jönköping (d)	1888	—	14	7	7	—	Frl. Wilkens
10.	Jönköping (d)	1894	2	15	10	5	—	Fr. Ramsay
11.	Karlshamm (b)	1886	2	19	10	9	—	Frl. Asberg
12.	Karlstad (b)	1888	2	35	18	17	—	Frl. Akerberg
13.	Kollereds (b)	1894	6	60	41	19	—	Jönsson
14.	Lund (b)	1878	9	52	37	15	—	Frl. Borg
15.	Mariestadt (c)	1886	—	6	1	5	—	Frl. Jonsson
16.	Mariestadt (b)	1886	9	90	52	38	—	Frl. Karlbeck
17.	Örebro (b)	1881	1	20	—	—	—	Frl. Ohlsen
18.	Sköfde (b)	1901	1	11	7	4	—	Frl. Häggblom
19.	Söderköping (b)	1878	4	40	28	12	—	Frl. Hallberg
20.	Södetelge (b)	1886	2	15	1	14	—	Frl. Norberg
21.	Stoby (b)	1886	4	40	19	21	—	Frl. Ohlsen
22.	Stockholm (b)	1870	3	44	19	25	—	Frl. Rappe
23.	Stockholm (c)	1888	—	11	—	—	—	v. Thorberg-Rappe
24.	Strengnäs (b)	1874	5	29	19	10	—	Frl. Borg
25.	Strönskölm (b)	1867	3	35	22	13	—	Frl. Blomkvist
26.	Sundbyberg (b)	1892	1	27	17	10	—	Tr. Dr. Westerg
27.	Trånghalla (c)	—	—	23	—	—	—	Frl. Krantzon
28.	Upsala (b)	1883	2	24	14	10	—	Frl. Swanbom
	N. Schweiz							
1.	Basel (b)	1857	1	24	16	8	—	Gilbert
2.	Bieberstein bei Aarau (b)	1889	4	55	26	29	—	Strammann
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	Dekan Giesler
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	Fr. Anlicker
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	Ritter, Pfarrer
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	Frl. Buchet
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	Frl. Biederman
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	Müller
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	Oberhänsli-Wäl
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	Heimgartner
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	Kölle
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	...cher	—
13.	[illegible] (c)	1900	—	17	10	7	—	Widmer
14.	Weinfelden (b)	1892	3	20	11	9	—	Hasenfratz
15.	Weifsenheim (b)	1898	—	35	13	22	—	—
16.	Zürich-Hattingen (b)	1849	2	16	—	16	—	Fr. Brandenberg

Encyklopädisches

Handbuch der Pädagogik

IV

Encyklopädisches

Handbuch der Pädagogik

herausgegeben

von

W. Rein
Jena

Zweite Auflage

4. Band

Handelsschulen — Klassenoberster

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1906

Inhaltsverzeichnis



Handelsschulen

1. Geschichtliches. a) Die theoretische Bildung des Handelsstandes bis zu Ende des 18. Jahrhunderts, Schreib-, Rechen- und Buchhalterschulen. b) Die Merkantillehre und der Handelsschulgedanke im 18. Jahrhundert, Vorschläge über Handelsschulen. c) Die Verwirklichung des Handelsschulgedankens im 18. Jahrhundert. d) Der Handelsschulgedanke im 19. Jahrhundert, die Umwandlung der wirtschaftlichen Verhältnisse und ihre Folgen auf dem Gebiete des Schulwesens. 2. Organisation und gegenwärtiger Stand.

1. Geschichtliches. Über die geschichtliche Entwicklung einzelner Handelsschulen sind bereits einige wertvolle Monographien vorhanden, eine Geschichte des Handelsschulwesens aber, die die zerstreut liegenden Fäden aufrafft, auf ihren Zusammenhang prüft und zu allgemeinen Ergebnissen fortschreitet, ist bis jetzt noch nicht erschienen, und doch würde dieselbe ungemein lehrreich sein, insofern sich in ihr das Ringen und Kämpfen der neuzeitlichen Ideen auf eng begrenztem Raume abspielt. Die Lehren der Geschichte konnte man deshalb bei der Ausgestaltung dieser Fachschulen nicht in vollem Maße auf sich wirken lassen. Neu entstandene Schulen lehnten sich meist in ihren Einrichtungen an bereits bestehende an oder machten Versuche auf eigene Hand. Der Unterzeichnete hat darum der geschichtlichen Entwicklung seine besondere Aufmerksamkeit gewidmet, die Hauptströmungen gekennzeichnet und die leitenden Ideen herauszuarbeiten gesucht.*)

a) Die theoretische Bildung des Handelsstandes bis zu Ende des 17. Jahrhunderts. »Der gewerbliche Unterricht ist nicht eine Wurzel, sondern eine Blüte der Industrie«, sagt v. Steinbeis. Dieses Wort gilt in seinem vollen Umfange auch von dem kaufmännischen Unterrichte, der sich immer erst da notwendig machte, wo der Handel eine gewisse Höhe in seiner Entwicklung erreicht hatte, wo das Bedürfnis von selbst in der kaufmännischen Erziehung eine schulmäßige Vorbereitung oder Mithilfe verlangte, da die praktische Lehre nicht allen Ansprüchen gerecht werden konnte, die an sie gestellt wurden. Und in der Tat sind uns vereinzelte Nachrichten erhalten, die beweisen, daß es schon im Mittelalter dort, wo der Handel besonders blühte, Veranstaltungen zur theoretischen Heranbildung des kaufmännischen Nachwuchses gegeben habe. So schreibt Ludovici, Grundriß eines vollständigen Kaufmanns-Systems, 2. Aufl. Leipzig, 1768: »Schon zu den

*) Noch im laufenden Jahre wird meine Geschichte der Handelsschulen im 18. Jahrhundert in einem Bande der Monumenta Germaniae Paedagogica, die die Gesellschaft der deutschen Erziehungs- und Schulgeschichte herausgibt, erscheinen.

Zeiten, als die Hansestädte in ihrem gröfsten Flore waren, befanden sich in diesen ihren Contoiren, die sie zu Novogorod, Antwerpen, Bergen, und in anderen europäischen Handelsstädten errichtet hatten, Schulen und besoldete Lehrmeister, welche die jungen Leute, so ihre Eltern oder Anverwandten dahin schickten, in der Handlung und in den Sprachen unterweisen mufsten.« Diese Ansicht ist von einem französischen Juristen Toubeau 1682 ausgesprochen worden. Prof. Dietrich Schäfer, der Hansarezesse veröffentlicht hat, hat mir geschrieben, dafs dafür keine Belege zu finden seien. In Antwerpen war allerdings ein Buchhaltungslehrer 1550. So erzählt Lucas Rem, ein Augsburger Handelsherr, in seinem Tagebuche aus d. J. 1497: »Kam gen Vinedig zuo Ulrich Ehinger adj. 15. Ottobrio. Da lernet ich rechnen in $5^{1}/_{2}$ monet gar aus. Und darnach gieng ich auf ain schuol, da man biecher halten lernt. Das in 3 monet aus.« Auch seinen Sohn sandte Rem nach Venedig. Darüber heifst es a. a. O.: »Bis 6. Aug. 1522 hat in Bastian Polner wider gen Vinedig genommen. In 2 monet in die cost getan zuo dem beriemptesten Schulmagister, um rechnen und buchhalten zu lernen. Hab im alle monet 5 ducaten zalt.« Aus diesen und noch manchen anderen Aufzeichnungen geht hervor, dafs Venedig in damaliger Zeit die hohe Schule kaufmännischer Bildung für die deutschen Kaufleute, insbesondere die süddeutschen, war.

1494 hatte Lucas Paccioli, ein Mönch und Professor der Mathematik an verschiedenen Universitäten in Italien, ein Werk unter dem Titel herausgegeben: Summa de Arithmetica, Geometria e Proportionalità. Er war in dem Hause des Kaufmanns Rompiasi in Venedig aufgenommen worden, um die Knaben zu erziehen und nach dem Brauche jener Zeit in die Latein- und die Schreib-, Rechen- und Buchhalterschule zu führen. Er sagt selbst: Er habe sich in der Handelswissenschaft unter Anleitung des Herrn Domenico Bragandino, welcher in Venedig als öffentlicher Lehrer in jeglicher Wissenschaft angestellt gewesen, ausgebildet. Mit den Jünglingen nahm er an dem Unterrichte teil. Sicher ist er auch in die Geheimnisse des Hauses Rompiasi eingeführt worden, so dafs er befähigt wurde, die Buchhaltung nach venetianischer Art zu erlernen. In dem oben angeführten Werke schliefst sich ein Abschnitt de computis et scripturis an. Es kam Paccioli zu Hilfe, dafs die Buchdruckerkunst seit der Mitte, desselben Jahrhunderts (1436) allenthalben sich verbreitet hatte. Er ist nicht der Erfinder, sondern nur der Verbreiter der doppelten Buchhaltung (Doppia). Diese ist schon nach Sievekings Forschungen zu Anfang des 15. Jahrhunderts in den Büchern der Kaufleute nachweisbar.*) Sie ist al modo di vinegia geschrieben. 1504 kam ein Teil des oben genannten Werkes heraus unter dem Titel La scuola perfetta dei mercanti. Sie enthielt die Arithmetica, die Anweisung über Buchhaltung und eine Zusammenstellung der Münzen, Mafse und Gewichte in anderen Ländern, die mit Venedig in Handelsverbindung standen, zugleich wurde auch angegeben, wie das Verhältnis zu den venetianischen Münzen, Mafsen und Gewichten war. Bereits 1525 erschien von einem Rechenmeister Giovanni Antonio Tagliente in Venedig eine Nachahmung, und 1534 gab der Rechenmeister Manzoni (maestro nell' arte dello scribere, Abaco**) e Quaderno) ein neues Werk mit einem Geschäftsgange heraus. Abacus ist das Rechnen mit arabischen Zahlen. Quaderno ist das Hauptbuch der doppelten Buchhaltung.***)

Aber auch in den blühenden Handelsstädten Deutschlands wurde bereits in jener Zeit für die Vorbildung des Kaufmanns durch Schulen gesorgt. Dies geschah durch die Schreib- und Rechenschulen, die durchaus praktische Zwecke im Auge hatten. So wird u. a. auch von den Schreib- und

---

*) Sieveking, Aus venetianischen Handelsbüchern. Schmoller, Jahrb. f. Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft. 25. u. 26. Bd.

**) 1202 war man durch die Schriften des Leonardo Bonacci mit dem indisch-arabischen Zahlensystem in Italien bekannt geworden. Vorher herrschte das System der lateinischen Ziffern.

***) Vergl. die Schriften von Prof. Jäger, Kheil, die auf diesem noch sehr unbekannten Gebiete bahnbrechend waren. Weiter: Staigmüller, Paccioli Summa de Arithmetica. Zeitschrift für Mathematik und Physik von Schlömilch, Kahl und Cantor herausgegeben. 34. Jahrg., Heft 3 u. 4. Hügli, Geschichte der Buchhaltung in Italien. Zeitschrift für Buchhaltung III, S. 13, 39, 61.

Rechenschulen der Johann Neudörfer, Vater und Sohn, und des Stephan Brechtel (1523 bis 1574) in Nürnberg erzählt. Nach Berichten von Zeitgenossen soll letzterer besonders bei den Handelsbeflissenen »durch Unterweisung im Schreiben, Rechnen und in der Mathematik grofsen Nutzen gestiftet haben«. Aus P. J. Marpergers Trifolium mercantile (1723) (vergl. S. 291) erfahren wir, dafs es im 17. Jahrhundert eine ganze Zahl »wohlbestellter« Rechen- und Schreibschulen gegeben habe, in welchen besonders auf die kaufmännische Vorbildung Rücksicht genommen wurde. »In der Weltberühmten Stadt Augsburg seynd nicht weniger die Schreib- und Rechenschulen, und so auch in Ulm, Memmingen und anderen Schwäbischen Handelsstädten wohl bestellt« ... »Am allermeisten aber scheinet dermalen die Welt-berühmte Stadt Hamburg (sonderlich seit der Zeit, da ihre Kunst-Rechnungs-liebende und übende Societät der vereinigten Rechenmeister zu floriren angefangen) den Preifs geübter Rechenmeister davon zu tragen«*) ... Von Lübeck rühmt er, dafs es »stattliche Rechen- und Schreibschulen jederzeit gehabt, die auch aus denen Nordischen Reichen von ihrer Kauffmännischen Jugend häuffig besuchet werden, und dannenhero gar wohl kleine Kaufmännische Academien, was die gute Anführung zu denen Wissenschaften des Comptoirs betrifft, können genennet werden.«**) Die Schreiblehrer nannte man Modisten, Guldenschreiber, Stuhlschreiber. (Näheres über den Ausdruck »Modisten« in Schmid, Encyklopädie der Pädagogik 1865, IV, S. 831). Wattenbach, Das Schriftwesen im Mittelalter. 1875, S. 385. Die Kanzleibeamten. Steinhausen, Geschichte des Briefes. 1889 I, S, 62, 68.

In Leipzig hält er vor allen die Schule des Joh. Tob. Storch für erwähnenswert. Er sagt von derselben:

»Noch heutigen Tages (1723) floriret in Leipzig und folglich in der Kunst-gelehrten Welt Hr. Joh. Tob. Storch, welcher seiner 40jährigen Information wegen in Rechnen, Schreiben und Buchhalten sehr berühmt ist, indem er in solcher Zeit, aus seiner Schreib-Rechen- und Buchhalter-Schul etliche 100 geschickt gemachte Schüler in die Welt gesandt, es mag dannenhero derselbe ein um das Publicum wohl verdienter Mann billig genennet werden, weil er dadurch, dafs ihm von England und Holland, Schweden, Dennemark, Italien und anderen ausländischen Reichen mehr junge Leute in die Information und Kost zugesendet worden, viel Geld nach Leipzig gezogen.«

*) Vergl. Rüdiger, Urkunden zur Hamburger Schulgeschichte, 1902. Ders., Geschichte des Schulwesens in Hamburg, 1896.

**) Vergl. W. Ruge, Die Blütezeit der deutschen Schulen im 16. Jahrh. in Lübeck 1900.

Besondre Sorgfalt wurde in diesen Schulen dem Rechenunterrichte gewidmet, eine stattliche Zahl guter Rechenbücher war in denselben eingeführt. »Leipzig hat in seinen Rechenschulen Chr. Starckens Museum Mercatoris Arithmeticum eingeführet, Nürnberg Seb. Kurtzens »Compendium Arithmeticae oder kurtzes Schul-Rechenbüchlein 1652« und desselben Verfassers »Arithmetica perfecta Practica, mit angefügtem fundamentalischen Unterricht des italiänischen Buchhaltens 1654.« Das erste rein kaufmännische Rechenbuch war das sog. »Bamberger Rechenbuch«, 1483. Später ist noch eine Reihe anderer insbesondere für die Kaufmannschaft eingerichteter Rechenbücher erschienen, so 1489 in Leipzig Johannes Widmanns »Behende und hübsche Rechnung auf alle Kaufmannschaft, 1518 in Oppenheim Jacob Köbels, Stadtschreibers von Oppenheim, »New Rechenpüchlein wie man uff den Linien und Spacien mit Rechenpfennigen Kaufmannschaft und jegliche Handlung leichtlich rechnen lern mag«; ferner: Henricus Grammateus (aus Erfurt) »Eyn new kunstlich behend und gewifs Rechenbüchlein uff alle Kaufmannsschaft (geschrieben in Wien 1518), Petrus Apianus »Newe und wohlgegründete underweisung aller Kaufmanns-Rechnung« 1527, Nic. Werners »Rechenbuch von der welschen Practica auf allerley Kaufmannshändel« 1561, Kurz »Gerechnetes Tarifbüchlein zum Kaufen und Verkaufen« 1601.*)

Zum Rechenunterricht trat in den Schreib- und Rechenschulen bald auch der Unterricht in Buchhaltung. Das 1. Buch im damaligen heiligen römischen Reich deutscher Nation, welches sich mit der Buchhaltung befafst, ist das oben erwähnte

*) Vergl. Treutlin; Das Rechnen im 16. Jahrh. 1877. Unger, Geschichte der Methodik des Rechenunterrichts seit dem Mittelalter bis 1525. 1887, S. 134 ff. Cantor, Geschichte der Mathematik. 1899, II. Bd., S. 407 ff. Günther, Geschichte des mathematischen Unterrichts im Mittelalter. 1892.

Rechenbüchlein von Henricus Grammateus, das 1521 in Nürnberg erschien und den Titel führte: »Behend und künstlich Rechnung nach der Regel und welhisch practic usw., Buchhalten durch Zornal, Kaps (Warenbuch) und Schuldbuch.« Ob Henricus Grammateus durch den i. J. 1494 von dem Italiener Lucas Paccioli herausgegebenen Buchhaltungtraktat zur Abfassung seiner kurzgefafsten Buchhaltungslehre veranlafst worden ist oder selbständig auf den Gedanken kam, die Buchhaltung für den Unterrichtsgebrauch zu bearbeiten, läfst sich nicht bestimmt entscheiden. Er hatte eine Art einfacher Buchhaltung angewandt, die bekannt und in der Praxis wohl gebraucht wurde. Valentin Mennher von Kempten hat 1556 in Antwerpen sie nachgeahmt, ebenso Prof. Rocha in Barcelona 1564. Das zweite bekannte deutsche Werk entstammt der Feder eines Mannes der kaufmännischen Praxis, des Nürnberger Handelsherrn Gotlieb. Es erschien 1531 und hiefs: »Ein Teutsch verstendig Buchhalten für Herren oder Gesellschafter inhalt wellischem Prozefs, desgleichen vorhin nie der Jugent ist für getragen worden, noch in Drück kommen.« Als weitere beachtenswerte deutsche Darstellungen der Buchhaltungslehre sind noch zu nennen: Wolfgang Schweickers »Zwifach Buchhalten, samt seinen Glornal, desselben Beschlufs, auch Rechnung zu tun« 1549, Nikolaus Wolffs »kurtze doch gründliche und aigentliche Beschreibung eines ordentlichen rechten Buchhaltens« (Nürnberg, 1610), ferner des Schulmeisters Gamersfelder aus Passau Darstellung der Buchhaltungslehre aus dem Jahre 1570 in Danzig und das Buchhaltungswerk Passier-Gössens in Hamburg aus dem Jahre 1594.

Dafs die Buchhaltung nicht nur in gedruckten Büchern dargestellt, sondern in den Schreib- und Rechenschulen auch gelehrt wurde, wird verschiedenfach bezeugt. So spricht z. B. Nikolaus Wolff in dem eben genannten Büchlein davon, dafs »bifshero in den Teutschen Schulen der Jugend das Buchhalten vorgetragen, doch ... unteutsch und verdunkelt gelehret worden.« In einer vom Nürnberger Rate zu Anfang des 17. Jahrhunderts bekannt gegebenen Schulordnung heifst es, dafs »künftig niemand mehr zur Schulhaltung zugelassen werde, der nicht in einem Examen gezeigt, dafs er in der Schreib- und Rechenkunst, im Buchhalten, in der Geometrie und im Visieren*) hinlängliche Kenntnisse besitze.« Der Schreib- und Rechenmeister Magnus Kuman in Hamburg schreibt in einem 1642 veröffentlichten »Brevarium oder kurz Verzeichnis der Verordneten Schreib- und Rechenschul S. Nicolai in Hamburg«, dafs »die Buchhalter(schüler) einen besonderen Locum haben«, dafs er seinen Unterricht nach dem von ihm verfafsten Buchhalter-Büchlein »die güldene Schule vom Unterricht des Italienischen Buchhaltens« erteile, dafs in seinem Institut die gröfseren Knaben Buchhaltungsunterricht nach der Rechenstunde hatten (»die Buchhalter lassen das Rechnen anstehen und geben sich zum Buchhalten) u. a. m. Eine Urkunde aus dem Jahre 1627, die die Anstellung des Schreib- und Rechenmeisters Jeremias Bernsterz in Rostock zum Inhalt hat, erwähnt ausdrücklich, dafs Bernsterz seine Schüler auch »im Rechnen und in der Buchhaltung und anderen nützlichen Künsten fleifsig zu lehren« habe.

Was die Methode des damaligen Buchhaltungsunterrichts anbelangt, so scheinen sich die Buchhaltungslehrer nicht blofs auf die Vorführung der Mechanik und Technik der Buchhaltung beschränkt zu haben, sondern auch bemüht gewesen zu sein, ihren Schülern die praktische Verwendung dieser Kunst zu zeigen. Marperger sagt darüber in seinem 1701 erschienenen »Probierstein der Buchhalter«: »Ein Informator des Buchhaltens wird viel ausrichten, wenn er die Handelsskripturen mit der Kunst des Buchhaltens verbindet und aus seiner Informationsstube gleichsam ein lebendiges Kaufmanns-Kontor macht.« Das 16. Jahrhundert scheint also in der Behandlung der Handelsfächer bereits das geboten zu haben, was wir im 20. Jahrhundert vielfach noch erstreben: das sog. Musterkontor. Obwohl es eine grofse Anzahl solcher Schreib-, Rechen- und Buchhalterschulen, besonders in den grofsen Handelsstädten gegeben haben mag, klagt doch der kgl. poln. und kursächs. Hof- und

*) Die in eine Stadt eingehenden Fässer mufsten der Zollabgabe wegen meist die Rechenmeister mathematisch berechnen. Das nannte man Visieren.

Kommerzienrat P. J. Marperger, dafs die Zahl derselben noch lange nicht dem Bedürfnisse entspräche, und wünscht, dafs alle Städte tüchtige Rechenmeister anstellen möchten. Die Blütezeit der Schreib- und Rechenschulen währte bis zum 30jährigen Kriege. Nach demselben machte sich wie auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens auch im kaufmännischen Unterrichtswesen ein bedauerlicher Verfall bemerkbar. Um die Mitte des 17. Jahrhunderts bestanden nur noch wenige von den alten Schreib- und Rechenschulen. Aber dafür hatten sich allerhand Mifsstände in das kaufmännische Bildungswesen eingeschlichen. An die Stelle der früheren ehrbaren Schreib- und Rechenmeister war ein neues Geschlecht von kaufmännischen Lehrern getreten, das weder Lust und Begeisterung für den Beruf, noch die erforderlichen Kenntnisse besafs, den Rechen- und Buchhaltungsunterricht wieder auf die ehemalige Höhe zu bringen. Marperger ist trostlos über diese veränderten Zustände und klagt einmal bitter darüber, indem er sagt: »Dahero finden wir in Residenzstädten zwar noch ziemliche Schreiber, aber wenig gute Rechner, von perfekten Buchhaltern aber wenig oder gar keine.« Dazu kam, dafs sich viel schlechte und unsaubere Elemente in den Stand der Rechen- und Buchhaltungslehrer eindrängten, Leute, die darauf ausgingen, das Publikum zu täuschen und die Künste, die sie zu lehren versprachen und wenig verstanden, durch marktschreierische Reklame anpriesen. In Hamburg beschweren sich die einheimischen Rechenmeister einmal über einen solchen Ignoranten und Grofssprecher. In ihrer Eingabe an die Schulbehörden schrieben sie u. a.: »Zudem gibt er auch als ein recht Grofssprecher von sechserlei Art Buchhalten für, als sollte man meinen, er kenne das Buchhalten auf sechserlei Manier und will aus einer Kunst sechs Künste machen, da er doch billig wissen sollte, dafs nur ein rechtschaffen Buchhalten, nämlich das Italienische, vorhanden, davon alle anderen entsprossen.« So ist es denn nicht zu verwundern, dafs man den Rechen- und Buchhalterschulen gegenüber immer mifstrauischer wurde und schliefslich vorzog, sie überhaupt nicht mehr zu benutzen. Der Kaufmann war zu Anfang des 18. Jahrhunderts in Bezug auf seine Fachbildung wieder auf die Unterweisung im Kontor angewiesen. Freilich gab es noch immer in grofsen Handelsstädten gute Buchhaltungslehrer, die meist aus der kaufmännischen Praxis hervorgegangen waren. Wer sich noch aufserhalb der praktischen Lehre weiter bilden wollte, mufste sich wohl auch oft in kleineren Städten mit Selbstunterricht begnügen. Es entstanden damals eine Anzahl kaufmännischer Lehrbücher, welche für den Selbstunterricht bestimmt waren und die Darlegung der Handelswissenschaften zum Inhalte hatten. Die ersten dieser kaufmännischen Bücher kamen aus Italien und Frankreich (C. D. Peri, Il negotiante, Venetia 1638; A. Nazari, Il mercante, Brescia 1685; Savary, le parfait négociant 1675 u. a.). Bald erschienen aber auch deutsche Werke, zuerst Marpergers »Handelsjunge« 1714 und »Handelsdiener« 1715. Notwendige und nützliche Fragen der Kaufmannschaft, 2 Bde. 1714, 1715. Der allzeit fertige Handelskorrespondent, 3. Aufl. 1709, Beschreibung der Banken 1723. Das in Natur- und Kunstsachen eröffnete Magazin, 1708, dann Magens »Allgemeiner Kaufmann« 1762, C. von Clausberg, Demonstrative Rechenkunst. Leipzig 1732 u. a. m. Die noch existierenden Rechen- und Buchhalterlehrer fanden nur wenig Schüler.*)

*) Vereinzelte dieser Rechen- und Buchhaltungslehrer finden sich selbst noch zu Anfang des 19. Jahrhunderts in grofsen Städten. Sie nennen sich in der Regel »Lehrer für Handlungswissenschaften«. Die Dresdner Adrefsbücher z. B. weisen in den Jahren 1809 bis 1826 mehrere auf, die zum Teil die stolzen Namen Lehrer der Mathematik (kfm. Rechnen) und »Handlungswissenschaften« (Korrespondenz und Buchhaltung) führen. Vergl. hierüber Dietze, Geschichte der öffentlichen Handelslehranstalt der Dresdner Kaufmannschaft S. 9. Manche von diesen Privatlehrern mögen recht gut gewesen, manche haben aber auch keineswegs die nötige Vorbildung, um solchen Unterricht zu erteilen, gehabt. Sie firmierten oft »Schreib- und Handelsakademie« und wollten in Kursen von 1/4 Jahre das ganze kaufmännische Wissen Lernbegierigen beibringen, meist bestand kein Klassen-, sondern nach Einzelunterricht, in dem ieder Schüler an einem anderen Geschäftsvorfalle arbeitete, der Schüler konnte eintreten, wann er wollte. So kam es dann oft vor, dafs der Unterricht ganz mechanisch sich abspielte, dafs die Schüler, auf sich selbst angewiesen, manches falsch machten und manches

Diese wenigen Mitteilungen über die Rechen-, Schreib- und Buchhalterschulen beweisen aber, dafs schon früh ein Bedürfnis nach kaufmännischem Unterricht vorhanden war und zum Teil auch befriedigt werden konnte. Und doch boten alle die genannten Veranstaltungen nicht eigentlich das, was nach unseren jetzigen Begriffen die Aufgabe der Handelsschule ist. Es kam bei diesen Schulen mehr auf die Erreichung mechanischer Fertigkeiten im Schreiben, Rechnen und Buchhalten an. Wenn Faulmann in seinem Werke »Im Reiche des Geistes« sagt: »Der Ursprung unserer Handelsschulen liegt in den Schreib- und Rechenschulen,« so kann man ihm nicht ohne weiteres recht geben. Diejenigen, die die Errichtung von Handelsschulen anstrebten, hatten sich ein höheres Ziel als blofse mechanische Fertigkeiten gesetzt. Die Handelsschulen sollten nach ihrer Meinung auch Einsicht in das Getriebe des geschäftlichen Verkehrs, Einsicht in die wirtschaftlichen Gesetze, nach welchen sich Handel und Wandel vollziehen, und eine grofse Vielseitigkeit in der Bildung vermitteln, ja, sie sollten ein »politicum« im umfassendsten Sinne des Wortes sein, wie aus der späteren Darstellung hervorgehen wird.

b) Die Zeit der Vorschläge im 18. Jahrhundert. Das Verdienst der Priorität des eigentlichen Handelsschulgedankens gebührt in Deutschland dem Hof- und Kommerzienrat Paul Jakob Marperger in Dresden, der im Anfang des 18. Jahrhunderts unermüdlich für die gute Sache eintrat. Soweit unsere Kenntnis jetzt reicht, war er auch der Erste, der einer Regierung die Bedeutung einer Handelsschule nahe gelegt hat. Im Jahre 1715 wird er bei der sächsischen Regierung in einer Eingabe vorstellig, in welcher er den Nutzen und die Bedeutung, die eine solche Schule für das Land habe, des näheren ausführt. 1715 erscheint auch der 2. Band von den notwendigen und nützlichen Fragen der Kaufmannschaft, in welchem Marperger allen Ernstes die Frage aufwirft: Ob es nicht ratsam sey, auff Universitäten Professores Mercaturae zu verordnen, welche die Kaufmannschaft und alles was in dieselbe hineinlaufcht und von solcher dependiret, dociren müfsten? Er hat dann auch ziemlich eingehend diese Frage beantwortet. 1723 erscheint sein Buch: »Trifolium mercantile aureum oder Dreyfaches Güldenes Klee-Blatt der werten Kauffmannschaft, bestehend 1., In des Autoris seinen wohlgemeynten Vorschlag von einer neu zu eröffnenden Kauffmanns-Academie. 2., Einem vollständigen Collegio über die Wissenschaft der Commercien und 3., Einer lehrreichen mechanischen Werck-Schule.« Das Werk ist die erste uns bekannte Denkschrift über Fachschulen.*)

Ausdrücklich betont er aber, dafs er unter der Handelsakademie nicht die oben erwähnten Rechen-, Schreib- und Buchhalterschulen verstehe, sondern viel Höheres im Auge habe. »Gleichwie aber dem gemeinen Sprichwort nach, mehr als ein paar Schuh zum Tantz gehöret, also ist es auch mit dem blofsen Rechnen, Schreiben und Buchhalten bey der Kauffmannschafft allein nicht ausgemacht, sondern diese edle Profession erfordert noch was mehreres von ihren Liebhabern, nämlich gewisse Stücke der Erfahrung und des Verstandes, ohne welche nach der Kauff-Leut Redens-Art, der Verlust im Handeln vor der Hand ist, diese essentielle Stücke und Requisita nun seynd wir eben der Meinung, dafs sie in unserer neueröffneten Kauffmanns-Academie sollten angewiesen und tractiret werden.« Die Zeit, der Marperger angehörte, war von dem Geiste des Merkantilsystems durch-

nicht verstanden. Namentlich haben sich auf dem Gebiete der privaten Handelsschulen für Mädchen ungeheure Mifsstände und eine furchtbare Ausbeutung der Schülerinnen bemerkbar gemacht. Natürlich hat jeder Handelslehrer seine eigenen Bücher, die er zu hohen Preisen an die Schüler und Schülerinnen verkauft. Zuweilen macht er eine unverschämte, aufdringliche Reklame, in welcher er mehr verspricht, als er halten kann. Gegen dieses Unwesen hat Dr. Silbermann in Berlin einen sehr erfolgreichen Kampf geführt, indem er an die Spitze der Handlungsgehilfinnen-Vereine trat. Auch die Regierungen kümmern sich jetzt mehr um diesen Auswuchs des Schulwesens als früher.

*) 1720 soll auch ein Ansbacher Hofrat, der im Auftrage seines Fürsten in Paris weilte, um die politischen und volkswirtschaftlichen Grundsätze Frankreichs zu erforschen, ein Buch unter dem Titel: Memoire sur l'utilité und la necessité des Académies de l'agriculture, des commerces et des manufactures dans un Etat police. Er war auch der Verfasser des Traité de la richesse des Princes et de leurs Etats, 1733.

drungen, und dieses mufste folgerichtig zur Gründung von gewerblichen und kaufmännischen Schulen führen, war es ja eine volkswirtschaftliche Lehre, nach welcher ein Staat um so mächtiger und die Bewohner desselben um so glücklicher seien, je mehr die Ausfuhr der inländischen Kunstprodukte die Einfuhr überrage. Um dies zu erreichen, müfsten Industrie und Handel gehoben werden, aber das fordere eine ganz andere Ausbildung der Kaufleute.

Am deutlichsten wird dieser Gedankengang jedoch in einem Werke des M. Joh. Nik. Müller Vorschlag, auf Königl. Georg Augusts-Universität eine Handlungs-Akademie zu errichten, Göttingen 1787 ausgeführt und entwickelt.

Der Verfasser sagt: »Alle Untersuchungen über die Aufnahme des inländischen Handels, insonderheit dessen mit einheimischen Producten und Fabrikwaaren, haben mich vollkommen überzeugt, dafs die meiste Schwierigkeit, warum an manchen Orten der inländische Handel nicht fortkommen kann, in dem mangelhaften Unterrichte und der allzueingeschränkten Kenntnifs des Kauf- und Handelsmannes ihren Grund haben . . . So lange der Kaufmanns-Junge keinen besseren Unterricht bekömmt, als der ist, den er von seinem Principal erlangt, solange darf man nicht hoffen, dafs der Handel mit einheimischen Produkten und Fabrikwaaren eine für Land und Leute bessere Wendung bekommen werde. Die Folge davon ist, dafs nicht nur alles Fortkommen einheimischer Fabriken und Manufacturen gänzlich gehindert; sondern auch alles baare Geld nothwendig nach und nach eingesammelt und aufser Land geschleppt werde; wodurch dann unvermeidlich Land und Leute in die gröfste Armuth gerathen, aller Trieb zu nützlichen Gewerben und Handthierungen erstickt, die schuldigsten Abgaben nicht entrichtet, drückende Armuth und jammervolles Elend überhand nehmen, Rauben und Plündern die letzte Zuflucht und endlich ein ganzes Land zu einer abscheulichen Mördergrube werden müssen.«

Marpergers Gedankengang in Trifolium ist folgender: Der Mangel an Handelsschulen ist ein Hindernis, dafs die Staaten nicht die Blüte erreichen, die sie infolge ihrer Lage und sonstigen Verhältnisse eigentlich haben müfsten. In den leitenden Kreisen fehlt das nötige Verständnis für die Bedeutung der »Kommercien«. So wie man Ritter- und Malerakademien bereits habe, müsse man auch an die Errichtung von Handelsakademien denken. Es würde für die Kaufleute von unberechenbarem Nutzen sein, wenn »die Kauffmannschafft, wann dieselbe in formam Artis und unter gewisse Regeln und Praecepta gebracht und viel in dieselbe hineinlauffende Disziplinen und Scientien in gewisse Lehrsätze eingerichtet und hernach denen der Kauffmannschafft gewidmeten methodice oder nach einer guten leichten Lehr-Art vorgetragen würde.« Um eine Besserung der Verhältnisse im Handel herbeizuführen, verlangt er, dafs die Lehrlinge nach abgelegter Lehrzeit vor dem Commercien-Collegium einer gründlichen Prüfung unterzogen werden müfsten.

In dieser Beziehung beruft er sich auf Jacques Savary, der in seinem Werke »Le parfait Négotiant 1685« die Ablegung einer Prüfung nicht nur von den Lehrlingen, sondern auch von denjenigen fordert, die ein eigenes Geschäft betreiben wollen. Weil nun solches Examen ohne gründliche wissenschaftliche Vorbereitung nicht abgelegt werden kann, meinte M., so müsse man auf gute Schreib-, Rechen- und Buchhalterschulen in kleineren Städten bedacht sein, und dann auf Gründung von Handelsakademien in grofsen Handels-, See- und Residenzstädten sehen. Die Handelsakademie soll die gewöhnlichen Schulen nicht unnötig machen, sie setzt vielmehr den Besuch derselben voraus. Wie man aus dem eingehenden Plan, den er entwirft, ersieht, glaubt er in 2—3 Jahren die Schüler genügend auf den Beruf vorzubereiten. 5 Tage soll in der Woche, vormittags von 8—10 Uhr, im 1. Semester kaufmännisches Rechnen, im 2. dagegen die doppelte Buchhaltung betrieben werden. In der Buchhaltung wird zunächst die »Proper-, dann die Compagnie-Handlung und zuletzt die Rechnungsführung bey Rent- und Financien-Cammern« berücksichtigt. Im Anschlufs daran werden alle Handelsbriefe und »Rechnungs-Formularia,« wie die Geschäftsvorfälle sie mit sich bringen, »concipirt«. An 4 Tagen ist die Zeit von 10—12 Uhr, im 1. Semester der edlen Schreibkunst gewidmet. In diesen Stunden soll auch die »Orthographia, Tachygraphia (Geschwindschreiben) und Cryptographia (Kunst, mit verborgenen Schriften und Characteren zu schreiben), ingleichen das Stylisiren allerhand auff berühmten Schreibstuben vorkommenden Briefschafften und Documentorum« behandelt werden. In der-

selben Zeit werden die Schüler des 2. Semesters »unterschiedliche, die Kauffmannschaft angehende Curiosa« kennen lernen, und zwar Montags die kaufmännischen Angelegenheiten (er meint »Handelslehre«), Dienstags Handelsgeographie, »Donnerstags müfsten die Teutschen und anderer Sprachen Avisen (Zeitungen) gelesen und daraus ex Historia und dem Jure Publico die Angelegenheiten der Negotien nach der jetztlauffenden Zeit und Conjuncturen vorgetragen und mit Exemplis erkläret werden«; Freitags: Warenkunde mit besonderer Berücksichtigung der Manufakturen, indem gleichzeitig die Modelle derjenigen Werkzeuge und Maschinen vorgeführt werden, durch welche man letztere herstellt. Hier betont Marperger das Anschauungsprinzip.

Nachmittags sind von 3—4 Uhr Geometrie und Mechanik, insoweit dieselben »auf die Kauffmannschaft applicable« und von 4 bis 5 Uhr Französisch und Italienisch »auf eine leichte Lehr-Art, durch welche die Lernenden in wenig Monaten zu ihrem vollkommenen Gebrauch, sowohl in Reden als Schreiben fertig gemachet werden,« zu lehren. Der Unterricht sollte je nach der Vorbildung 2—3 Jahre dauern. Aus den Akten des Haupt-Staats-Archivs in Dresden erfährt man, dafs Marperger sich selbst der Regierung angeboten hat, eine Handlungsakademie und eine mechanische Werkschule aufzurichten.

Marperger glaubte aber nicht nur auf diese Weise an der Hebung des Handels zu arbeiten, sondern auch durch das sog. merkantilische Informations-Kollegium, in welchem durch öffentliche Professoren Vorträge über Handel, Handelspolitik und volkswirtschaftliche Fragen, über Warenkunde, Geographie, Handelsgeschichte, Natur-, Völker- und Civilrecht, Kaufmannsrechte, Navigation, Kolonien usw. für Erwachsene gehalten werden sollten. Diese Vorlesungen könnten auch auf Universitäten von den Professoren der Rechtsgelehrsamkeit, der Geschichte und der Philosophie übernommen werden. Denselben Gedanken vertritt 50 Jahre später der bereits genannte Ludovici, Professor der Vernunftlehre an der Universität Leipzig, der den Wunsch ausprícht, dafs die Handelswissenschaft nicht allein von den Kaufleuten, sondern auch von den Fürsten, Ministern, den Deputierten der Handelsgerichte, den Konsulenten der kaufmännischen Innungen und den Advokaten getrieben werden möchte.

Trotz aller Bemühungen ist es Marperger nicht gelungen, die leitenden Kreise in Sachsen zur Verwirklichung seiner Ideen zu bewegen. Aber schon 1728 tritt uns ein ähnlicher Vorschlag in Anton Weizii »Verbessertes Leipzig« entgegen. Der Verfasser dieses kleinen Buches wünscht ein Seminarium Scientiarum Mercaturae publicum in Leipzig »aufgerichtet« zu sehen. In demselben sollen »junge Leute, so Profession von der Edlen Handlung zu machen und, dem Publico als rechtschaffene Männer dereinst mit Nutzen zu dienen, sich rühmlich entschlossen in denenjenigen Künsten und Wissenschafften, so hauptsächlich zur Handlung gehören und wie sich ein Handlungs-Beflìefsener ohne Verletzung seines Gewissens in seiner Handlung klüglich aufzuführen habe, durch ein paar wohl qualificirte Handlungserfahrene und geschickte Männer informiret werden.« Man sieht also, dafs der Handelsschulgedanke in Kursachsen sehr früh schon vertreten ist und von da aus ohne Zweifel weitere Kreise gezogen hat. Ebenso wird von einem Procop von Rabstein in Mähren berichtet, dafs er einen Plan ausgearbeitet habe, wie eine »Gewerbschul'« zu errichten sei, in welcher ganz besonders auch dem kaufmännischen Unterricht Beachtung geschenkt werden sollte. Der Unterricht sollte nach ihm neben Zeichnen, Mechanik und Statik, Mathematik auch Buchhaltung, kaufmännische Korrespondenz, Wechsel- und Handels-Negotium, Historie und Geographie mit Berücksichtigung des Gewerbes und Commerzes umfassen. Der Plan wurde am 20. August 1751 von der Kaiserin Maria Theresia in allen Stücken genehmigt, jedoch wurde befohlen, mit der Ausführung vorläufig inne zu halten und vorerst die Abfassung guter Schulbücher und Lehrmittel ins Auge zu fassen. (Richter.) Einige Jahre später, 1700, 1760 legte J. G. Wolf in Karlsruhe den Plan einer Handels-Akademie vor, der wohl Beifall, zu dessen Ausführung er wenig tatkräftige Unterstützung fand. Einen Versuch in Lörrach hat er wohl gemacht (vergl. Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte,

Jahrg. XIV, Heft 1), ging aber dann nach Wien.

c) Die Zeit der Verwirklichung des Handelsschulgedankens. Im nächsten Jahre (1759) verwirklichte in Portugal der Minister Pombal, insbesondere aber die Junta do commercio, ein Beirat der Regierung, der nur aus Kaufleuten bestand, den Gedanken und gründete eine Handelsschule, aula do commercio genannt, welche 1775 bereits 200 Zöglinge geprüft entliefs. 1755 war diese Junta durch Kgl. Dekret gegründet worden. Es war ein Kommerz-Kollegium, ein Conseil de commerce, ein Handelsrat. Diese Kaufleute arbeiteten zunächst ein Statut aus, das dem Könige vorgelegt und von ihm approbiert wurde. In Kapitel 16 wurde die Einrichtung einer Aula do commercio empfohlen, also einer Handelsschule. Die Schule wurde mit Privilegien ausgestattet und war königlich.*)

Nicht unwesentlich kam dem Merkantilsystem in diesen Bestrebungen die Philosophie Bacons zu gute, die in jener Zeit überall Einflufs gewann. Sie brach die Fesseln, in denen das damalige Unterrichtswesen lag. Eine frische realistische Brise war von ihr ausgegangen und hatte angefangen, die Schemen mittelalterlicher Bildung, den Formalismus und die alles überwuchernde lateinische Bildung, wenn auch allmählich, so doch unaufhaltsam hinwegzufegen. Das Betonen der Erfahrung, die beständige Bezugnahme auf das Leben, das den Menschen umflutet, führte der Schule neue Unterrichtsstoffe zu: Die Realien. Wie ein befruchtender Frühlingsregen wirkten die Gedanken Bacons in Wissenschaft und Schule, und 100 Jahre nach dem Erscheinen der Magna Instauratio taucht die Realschule auf und beginnt den Reigen in der Reformbewegung. Pietisten waren es, die zuerst den Versuch wagten, alle die Ideen, die damals die Luft durchschwirrten, zu verwirklichen. Sie trieben Technologie, liefsen ihre Zöglinge Kaufläden und Werkstätten besuchen, zogen die Wirtschaftslehre in den Kreis ihres Lehrplanes, ja die 1747 in Berlin gegründete Realschule Joh. Jul. Heckers hatte sogar Manufaktur-, ökonomische und Buchhalter- neben Architektur- und Bergwerksklassen. Hier tritt uns also zuerst die Handelsschule als ein Teil eines grofsen Ganzen entgegen. Freilich liegt es auf der Hand, dafs in dem Gewirre der Studienpläne, in der Mannigfaltigkeit der Ziele die Klarheit des Ganzen Einbufse erleiden mufste; anstatt die Aufmerksamkeit und Kraft auf den An- und Ausbau der einen Abteilung zu richten, verlor man sich in eine grofse Vielseitigkeit. Das fühlte auch der Prediger Hecker, denn 1752 gab er ein Projekt heraus, in welchem er die Gründung einer Handelsschule in Berlin vorschlug und die Kaufmannschaft zur Unterstützung aufrief. Die Handelsschule ist bei Hecker ein Anhängsel der Realschule, eine Verbindung, die sich bis in die neueste Zeit forterhalten hat.

Mehr und mehr aber hat der Handelsschulgedanke Wurzel gefafst. Hier und da macht man schüchterne Versuche, ihn zu verwirklichen. Inwieweit Frankreich in dieser Beziehung seinen Einflufs auf Deutschland ausübte, läfst sich augenblicklich noch nicht genügend nachweisen. Für einen solchen Einflufs sprechen folgende Tatsachen nicht:

1. Schon bei Marperger erwähnten wir den Hinweis auf Savary und wollen hier noch hinzufügen, dafs er sich auch auf den »4. Articul des 1. Tituls der Königlichen Ordonantz« beruft, nach welchem jeder, »so zum Patron gemacht werden will, über die Bücher und Register in doppelten und einfachen Posten, Wechsel-Brieff und Scheinen, Eintheilung der Ellen, Pfund und Mark, Gewicht, Maafs und Eigenschafft der Waaren examinieret werden soll.« Savary und auch sein Sohn Jacques Savary des Bruslons, der den Dictionaire universel de commerce geschrieben hat (1723/34), Paris, 4 Bde., haben keine einzige Andeutung gemacht, die auf bestehende Handelsschulen hindeuten. 1756 wird wohl zum ersten Male in La commerce remis à sa place der Ausdruck école de commerce angeführt. Ich nehme aber mit Bestimmtheit an, dafs das Schreib-, Rechen- und Buchhalterschulen, wie die des de la Porte, waren.

2. In Hanau wurde nach Ludovici a. a. O. eine Handlungsschule von dem

*) Vergl. Die Broschüre, die von der Société de Géographie de Lisbonne 1879 herausgegeben wurde: L'enseignement commercial en Portugal.

französischen Sprachmeister Joh. Peter Guerlange 1764 errichtet.

Dies veranlafst das Leipziger Intelligenzblatt v. J. 1764, den Wunsch auszusprechen, dafs man in Leipzig diesem Beispiele folgen möchte. Ludovici, Professor der Vernunftlehre in Leipzig, ist von demselben Wunsche beseelt und knüpft an die Erfüllung desselben grofse Hoffnungen, indem er sagt, dafs »die Errichtung einer Kaufmannsakademie, das ist eines solchen Orts oder einer solchen Gesellschaft, worinnen man die zu der Kaufmannschaft dienlichen Wissenschaften und Künste systematisch nach einer guten Lehrart lehret und ihre gröfsere Vollkommenheit zu befördern suchet, dafs sie für die zur Kaufmannschaft gewidmete Jugend ohnstreitig von grofsem Nutzen seyn und den Flor der Handlung ungemein befördern würde.« Dann fügt er im Geiste des Merkantilismus hinzu: »So ist kein Zweifel, man werde mit der Zeit auch eine so nötige Akademie der Kaufleute errichten, da zumal von der Handlung das Aufnehmen und der Wohlstand ganzer Länder abhänget.«

3. Im Dresdner Königl. Archiv haben wir eine Abschrift aus dem Journal Encyclopédique aus dem November 1767 gefunden, durch welche die Regierung wahrscheinlich auf das Beispiel Frankreichs aufmerksam gemacht werden sollte. Es heifst da:

»Académie cambiste ou cours d'introduction au commerce et à la géographie mercantile, par Mr. de la Cormière, Licencié ez loix à Paris, rue de Déchargeurs, à l'ancien Hôtel des Postes. La protection du ministère, l'approbation de Mrs. les Députés du commerce, la présence des personnes nommées par Mr. le Lieutenant général de police pour lui en rendre compte et plus que tout cela, l'importance des matières, qui y seront traitées, tout dépose en faveur de l'utilité de ce cours, qui a commencé au mois d'octobre 1767, et qui durera une année entière. On n'avoit point encore songé à donner des leçons publiques sur les connoissances générales, nécessaires à ceux qui se destinent au commerce. Ce cours roule sur trois objects principaux. 1°. La jurisprudence consulaire, à laquelle on joindra la connoissance des loix sous lesquelles nous vivons. 2°. la tenue des livres, tant en parties doubles, qu'en parties simples; les changes étrangers des principales places de l'Europe et quelques arbitrages de banque. 3°. une géographie mercantile qui comprendra le négoce de chaque royaume, celui de ces principales villes, leurs productions, leurs monnoyes courantes et celles de change. On ne peut disconvenir, que ce cours ne soit d'une trés grande utilité, le prix est de 72 livres ... Mr. de la Cormiére donne ses leçons tous les mardi et jeudi de chaque semaine, depuis 5 heures après-midi jusqu' à 8.« Es sind das also nur am Nachmittag an zwei Tagen erteilte Unterrichtsstunden. Das Projekt des M. de la Cormière habe ich in Abschrift (vergl. Monumentaband: Die Handelsschulen im 18. Jahrhundert), von langer Dauer scheinen aber diese Kurse nicht gewesen zu sein. Die Franzosen haben also wahrscheinlich nicht die Priorität.

Besonders stark scheint der Handelsschulgedanke die öffentliche Meinung in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts beschäftigt zu haben. In Kursachsen fing man an, das Bedürfnis nach kaufmännischen Fachschulen immer lebhafter zu fühlen. Dies beweisen Akten im Dresdener Staatsarchiv, in welchen mancherlei Vorschläge in dieser Beziehung gemacht werden. Recht klare Anschauungen verrät der »Vorschlag zu einer in Leipzig zu errichtenden Kaufmannsschule«, den der Kommerzienrat Carl Aug. Geutebrück in Erfurt am 22. Sept. 1764 bei der sächs. Regierung einreicht. Auch seine Beweisführung von der Notwendigkeit einer solchen Schule ist merkantilistisch. Dieselbe soll von Handlungslehrlingen 3 Jahre besucht werden; aufserdem sollte auch den Handlungsdienern Gelegenheit gegeben werden, sich weiter zu bilden. Eingehender behandelt Geutebrück die Unterrichtsfächer: 1. Die kaufmännische Schreibekunst — darunter versteht er Handelskorrespondenz und Kontorarbeiten —, 2. kaufmännische Rechenkunst (er meint damit Buchhaltung, Wechsel-Arbitrage usw.), 3. kaufmännische Mathematik und Mechanik, 4. kaufmännische Geographie, 5. kaufmännisches Privatrecht und 6. Handlungsgeschichte. Während Marperger und Ludovici bei der Gründung einer Handelsakademie eine kaufmännische Vorbereitungsschule vor Augen hatten, d. h. eine Schule, welche die jungen Leute vor Eintritt in die kaufmännische Lehre besuchen sollten, dachte Geutebrück an eine kaufmännische Lehrlingsschule, d. h. eine Anstalt, die während der praktischen Lehrzeit absolviert wird. Die kaufmännische Lehrlingsschule hat später, besonders im 19. Jahrhundert, ungemeine Beliebtheit gefunden. Geutebrück hat das Verdienst, der erste gewesen zu sein, der auf die Möglichkeit einer gleich-

zeitigen praktischen und theoretischen Ausbildung des Kaufmanns aufmerksam gemacht hat.*)

Recht kennzeichnend für den Gang der Geschäfte in der betreffenden Regierungsabteilung ist die amtliche Bemerkung auf dem Schriftstücke, dafs am 31. Aug. 1765, also ungefähr 1 Jahr nach Eingang des Vorschlages, ein Rat übernommen habe, das Projekt der Leipziger Kaufmannschaft zur Begutachtung zu übersenden. Auch diese nimmt sich wiederum Zeit und gibt in einem ausführlichen Schreiben vom 22. April 1766 der Regierung ihre Meinung kund. Es dürfte dies wohl das erste Gutachten einer kaufmännischen Körperschaft über den theoretischen Unterricht in den Handelswissenschaften sein. In demselben vertritt die Kaufmannschaft die Ansicht, dafs von den vorgeschlagenen Lehrfächern nur 3, 4, 5 und 6 für eine derartige Schule zunächst in Betracht kommen könnten, da die übrigen am besten in der Praxis zu erlernen seien. Finanzielle Unterstützung könne die Kaufmannschaft dem Unternehmen aber nicht in Aussicht stellen, sondern überlassen alles der »landesherrlichen Gnade«. In einem Schreiben vom 31. Jan. 1767 teilt endlich die Regierung Geutebrück mit, dafs man ihm die Erlaubnis zur Errichtung einer solchen Schule in Leipzig erteile. Inzwischen scheint aber Geutebrücks Begeisterung für die gute Sache abgekühlt zu sein, denn wir hören nichts wieder von ihm.

Ein anderer Vorschlag vom 23. Sept. 1765 rührt von dem Kaufmann Chr. Ehrenfried Löffler in Dresden her, der die Kosten zur Errichtung einer Handelsakademie aus den Überschüssen einer Landeslotterie, die er auf 150000 Tlr. berechnet, aufbringen will. Dieses Projekt ist wertlos. Ein anderes: »Vorläufige und ohngefährliche Gedanken von der Einrichtung eines Gymnasii für junge Landeskinder, so sich der Handlung widmen wollen«, ohne Angabe des Verfassers und Jahres, hat die

*) In einem Sendschreiben führt ein Ungenannter in den Leipziger Sammlungen Bd. I, S. 231 ff. 1742 den Gedanken durch, dafs an künftige Handlungslehrlinge an einer Gewerbeschule gewisse Unterrichtsstunden erteilt werden könnten. Auch hier ist also keine Lehrlingsschule gemeint.

Bedeutung, die man dem Geutebrückschen Vorschlage beimessen mufs. Aber auch aus diesen vergilbten Schriftstücken weht uns der Geist des Merkantilismus entgegen. Nach meinem Dafürhalten ist dieser Vorschlag aus der Zeit von 1780—1790. Mit 12—14 Jahren werden die Schüler aufgenommen und sollen 3—4 Jahre in der Schule verbleiben. Der Lehrplan ist sehr umfangreich und zeigt hohe Ziele: Warenkunde, Buchhaltung nach italienischer Façon, Handelsrechnen, Korrespondenz, Jus und Usancen, Philosophie, Geometrie, Trigonometrie, Mechanik, Hydrostatik, Aerometrie, Hydraulik, Geographie, Zivil- und Schiffsbaukunst, Algebra, Wechsel, alle möglichen anderen Rechte, Holländisch, Englisch, Französisch, Italienisch, auch Spanisch und Portugiesisch, Manufaktur- und Fabrikwesen. Die 6 oder mehrere Jahre bleiben, sollen dann 1 Jahr als Diener ohne Salär, also als Volontär eintreten.

Die erste Verwirklichung des Handelsschulgedankens in Sachsen sollte jedoch nicht lange auf sich warten lassen. Im Jahre 1772 beabsichtigte man zu Leipzig eine Kaufmannsschule an ein Gymnasium, die Nikolaischule, anzugliedern. Die 1772 veröffentlichte »Pragmetische Handlungsgeschichte« gab über diese Anstalt folgende Notiz:

»Im Jahre 1772 kam noch eine neue Anstalt hinzu, vermöge welcher E. H. und H. W. Rath zu Leipzig eine Kaufmannsschule errichtete wie aus diesem Avertissement erhellet: »Nachdem man erfahren, dafs verschiedene Eltern für ihre Kinder, welche nicht denen Studiis, sondern der Kaufmannschaft oder andern Künsten sich widmen sollen, eine sogenannte Kaufmannsschule, worinnen ein ihrem Zweck gemäfserer Unterricht, als bis anhero bey öffentlichen Schulanstalten eingeführt gewesen, in der Stadt Leipzig angeleget zu sehen gewünschet; so wird denenselben hierdurch bekannt gemacht, dafs bei der Stadtschule zu St. Nicolai allhier, künftighin auf Verlangen täglich in einigen von denen gewöhnlichen Schullectionen abgesonderten, und deswegen in einer besonderen Stube des Schulgebäudes zu haltenden Stunden, sowohl zum Schreiben und Rechnen, als auch zur französischen, italiänischen und englischen Sprache, ingleichen zur politischen und mathematischen Geographie, und dem Buchhalten, hierüber denenjenigen, welchen an baldigem Wachsthume in dergleichen Wissenschaften gelegen, vermittels besonderer, oder Privatstunden, hinlängliche und gründliche Anweisung gegeben werden soll. Diejenigen, so nur Schreiben und Rechnen lernen wollen, bezahlen vierteljährlich 3 Rthlr., welche aber

den übrigen Lectionen zugleich beywohnen, monatlich 2 Thlr. Der Anfang dieser Lectionen kann auf künftige Ostern erfolgen und wer von dieser Anstalt Gebrauch zu machen gedenket, inmittelst sich bei Herrn M. Christlieb Benedict Funken, Herrn M. Joh. Nicolaus Hübschmann und Herrn Christoph Pflugbeil, melden.«« In eben diesem Jahre wurde von Herrn Christian Pflugbeil auf Verordnung des Ratha, diese Schule eröffnet, und man kann sich die schmeichelhafte Hoffnung machen, dafs dadurch der Handlung groiser Vorteil erwachsen werde. Indem die der Handlung sich widmende Jugend von der Geschicklichkeit eines in dem zur Handlung gehörigen Sachen so erfahrenen Mannes zur Kaufmannschaft gebildet werden soll.«

Diese Mitteilung muis insofern berichtigt werden, als nicht 1772, sondern 1773 der Unterricht begann. Pflugbeil bekam Rechnen und Buchhaltung. Hübschmann gab neuere Sprachen (Französisch, Englisch, Italienisch), Behringer Mathesin. Beim Rektorwechsel 1775 gab der neue Rektor Martini die Druckschrift heraus: Vorläufige Nachricht, eine in Leipzig einzurichtende Kaufmannschule betr.

Diese Schule hatte aber keinen langen Bestand. Sie hatte mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen. Es war nur eine halbe Mafsregel, die den Zweck in keiner Weise erfüllen konnte. Mit einem solchen Palliativmittel stellte man den Notstand, der sich im Schulwesen jener Tage immer fühlbarer machte, nicht ab. Der Unterricht sollte von 9—12 und 1—4 Uhr in folgenden Fächern erteilt werden: in Briefschreiben, Englisch, Italienisch, Französisch, Geographie nebst Produktenkunde, Handelsgeschichte, Rechnen, Buchhalten, Schreiben, praktische Logik und Moral. Trotz dieser Druckschrift und erneuter Inserate konnte aber diese neuorganisierte Schule nicht eröffnet werden, weil von den 13—17 jährigen Schülern sich nur wenige meldeten. So fristete die alte Schule noch bis 1776 ihr kümmerliches Dasein und löste sich zu dieser Zeit auf.*)

In planvoller Weise erfafste Prof. J. G. Büsch in Hamburg die Idee und brachte sie mit dem Hamburger Kaufmann Friedr. Chr. Wurmb 1768 zur Ausführung. Er hatte schon vorher Jahre hindurch die Bildung junger Kaufleute durch Vorträge, die er am Hamburger akademischen Gymnasium*) über Mathematik, Handlungswissenschaft und Handlungsgeschichte hielt, zu heben versucht und (1757—1765) »eine gute Anzahl junger zur Handlung bestimmter Leute unter seiner häuslichen Aufsicht gehabt«, also privatim unterrichtet. Die »Handlungs-Akademie« oder, wie Büsch die Schule in seinen »zeitweiligen Nachrichten« nannte, das »Hamburger Institut zur Erziehung und Vorübung des jungen Kaufmanns«, war ursprünglich eine Finanzspekulation des Kaufmanns Wurmb, der die junge Anstalt aber schon 1771 an Büsch abtreten mufste.**) Sowohl Büsch, als auch sein Mitarbeiter Ebeling haben dann in uneigennütziger Weise die Anstalt fortgeführt und immer das Ziel, eine gemeinnützige Schule aus ihr zu machen, im Auge behalten und unablässig unter den schwierigsten Verhältnissen nach demselben gerungen. Aus den Lehrplänen, die noch vorhanden sind, geht hervor, dafs Büsch über den Horizont einer eng begrenzten fachlichen Ausbildung weit hinaussah und dem jungen Kaufmanne eine tüchtige allgemeine Bildung neben einer gediegenen kaufmännischen vermitteln wollte, weshalb er auch die Anstalt zuweilen Realschule nannte. Sein Streben ging dahin, aus dem Privatinstitut ein öffentliches werden zu lassen, in welchem die zu bürgerlichen Geschäften bestimmte Jugend ernsthaft und zweckmäfsig in den »Sachwissenschaften« angeleitet werde. In dem Lektionsplane vom Jahre 1778 treten folgende Gegenstände auf: Neuere Geschichte und Erläuterungen über den jetzigen Zustand der Handlung, Kommerzgeographie, Französisch, Englisch, Italienisch, Deutsch, Rechnen, Buchhaltung und Warenkalkulation***), Waren-

*) Vergl. Veröffentlichungen zur Geschichte des gelehrten Schulwesens im Albertinischen Sachsen. I. S. 164 von Otto Kämmel, Art. Nikolaischule.

*) Johanneum = halb Gymnasium, halb Universität.

**) Er hatte grofse Hoffnungen auf diese Anstalt gelegt. Er war vorher von Friedrich dem Grofsen zur Gründung einer Bank, der Vorgängerin der preufsischen und schliefslich der Reichsbank, berufen worden. Wurmb ging nach Schweden, wo er in Wilhelmsdal in Halland 1785 eine neue Handelsschule gründete. Der Unterricht wurde fast allein von ihm besorgt.

***) Dieses Each wurde musterkontormäfsig durchgeführt und zwar Montags von 5½ bis 8½ Uhr und Sonnabends 6—8 Uhr. So waren doch immer 3 und 2 Stunden für die Buchhaltung eingerichtet. Der Lehrer, ein Kaufmann, der noch nebenbei in einem grofsen Geschäfte

kenntnis in dem Unterricht eines Maklers, Religion; 1792 finden wir noch allgemeine Grundsätze der Handlung, Naturhistorie und Schreiben verzeichnet. Die Schüler lebten anfangs im Internate, später wurde dasselbe aufgehoben, nach kurzer Zeit aber wieder eingeführt, nur mit dem Unterschiede, dafs nunmehr auch Extraner zum Unterrichte zugelassen wurden. Ein grofser Übelstand war die verschiedenartige Vorbildung derselben, weshalb sich Büsch veranlafst sah, die Schüler in Klassen nach Fächern zu trennen. Es kam z. B. vor, dafs einige schon akademische Studien gemacht hatten. Der Unterricht wurde, wie es ja bei der geringen Schülerzahl möglich war, individualisiert. Alexander von Humboldt, der eine Zeit lang als 20jähriger junger Mann die Akademie besuchte*), hat in seinem späteren Leben derselben mit grofser Liebe gedacht. Die kaufmännischen Kreise Hamburgs verhielten sich dieser aufstrebenden Schule gegenüber ziemlich gleichgültig, sie konnten sich nicht zu der Auffassung emporschwingen, dafs »der Kaufmann unserer Zeit, wie Büsch sagt, mehr Vorkenntnisse nötig habe, als ehemals, und dafs die meisten Geschäfte desselben sich besser begreifen lassen, wenn sie in einem grofsen Zusammenhang gelehrt, als wenn sie brockenweise auf dem Comptoir aufgetischt werden.« Büsch hat die kaufmännische Literatur in hervorragender Weise bereichert. Man nannte ihn den Hohenpriester in den Mysterien des Handels. Mit seinem Ableben ging die Anstalt 1800 ein. Einige Jahre später entstanden verschiedene Anstalten, die sich als Nachfolger von Büsch aufspielten und es auch in reklamehafter Weise in ihren Programmen aussprachen, ohne wohl Büsch, der in den letzten Jahren seines Lebens taub wurde, zu erreichen. Ebeling war dagegen blind geworden.

Büschs Wirken hatte die Aufmerksamkeit weiter Kreise auf sich gezogen und zur Nachahmung angeregt. Was Büsch in Hamburg nicht erreichte, wurde in Wien verwirklicht. Die Kaiserin Maria Theresia veranlafste Büsch, ein Gutachten über eine in Wien zu gründende Handelsakademie abzugeben. J. G. Wolf, der schon früher, in Baden 1760, für die gute Sache eingetreten war, übersandte der Kaiserin ein Memorandum und wurde 1770 zum Direktor der Real-Handelsakademie ernannt, die als ein Staatsintitut ins Leben trat. Diese Schule sollte die Schüler in einem 2jährigen Lehrkurse »zu Diensten für Grofshändler, Wechsler, Fabrikanten, Staatsbuchhaltungen und Gutsbesitzer« heranbilden. Der Unterricht wurde teils theoretisch, teils praktisch erteilt und umfafste deutsche, französische, italienische Sprachlehre und Korrespondenz, Geographie, die sich zugleich auf die Kenntnis der Naturalien, Waren und Münzen sowohl der k. k. Erblande, als der fremden Staaten und deren Handelsverbindungen erstreckte, Geometrie, Mechanik, Naturlehre, doppelte Buchhaltung, Handlungsrecht zu Land und zur See, praktische Handlungswissenschaft, Natur- und Zivilrecht, Vernunft- und Sittenlehre. Die beiden Jahrgänge, die aus Schülern von 14—23 Jahren bestanden, wurden von 1 Direktor und 8 Lehrern in täglich 6 Stunden mit Ausnahme des Donnerstags (vormittags in der Zeit von 8—12 Uhr und nachmittags von 3—5 Uhr) unterrichtet. Regierungsämter und Grofsgrundbesitzer, denen tüchtige Rechnungsbeamte fehlten, Kaufleute und Industrielle nahmen das wärmste Interesse an dem Gedeihen der jungen Anstalt, und die Zeitungen begleiteten den Fortgang dieser staatlichen Schöpfung mit unausgesetzter Aufmerksamkeit. Später wurde auch Handelsgeschichte gelehrt.

Interessant ist ein Bericht über die 1. Prüfung, die in Gegenwart vieler und hoher Personen abgehalten wurde. Derselbe lautet: »Am 12. November vormittags wurde die jüngere Klasse examinirt, wo nebst der Bruchrechnung, sowohl die einfache als zusammengesetzte, gerade und verkehrte Regel de Tri und namentlich die Coursrechnung vorgenom-

die Buchhaltung besorgte, nahm immer die Geschäftsvorfälle aus diesem Quell, was dem Ganzen ein Bild des Ursprünglichen gab und gewifs die Schüler ungemein angeregt hat. Später gab Brodhagen, ein akademisch-gebildeter Mann, die Buchhaltung in wöchentlich zwei Stunden, also ähnlich wie jetzt in den übrigen Handelsschulen. Das war, wie ich meine, ein offenbarer Rückschritt.

*) Auf Rat des Staatsrates Kunth, des Erziehers der beiden Humboldte. Alexander hat bei Büsch die Vorträge über die Theorie und Geschichte der Handlung gehört, Naturwissenschaften und Sprachen, wohl auch Buchhaltung fleifsig getrieben.

men und viele sehr interessante Exempel gezeigt wurden, die man sonst viel weitläufiger zu berechnen pflegte. Man sah sehr zusammengesetzte Beispiele dergestalt und auf eine so leichte Art setzen und arbeiten, dafs man dabei nicht einmal nachdenken durfte. Hierauf zeigte die ältere Klasse ihren Fortgang in der Geographie, worin die europäischen Staaten und ihr Handel untersucht wurden... Sodann zeigten die Schüler des älteren Jahrganges ihre Fertigkeit in Warenpreisberechnungen, und alle bei Wechselkommissionen vorkommenden Fälle und Aufgaben wurden nach einer ganz neuen und viel vorteilhafteren Methode, als bisher von den besten Schriftstellern gezeigt worden, nacheinander vorgetragen und mit einer sonderbaren Fertigkeit aufgelöst.« Am 13. November nachmittags wurde die Handlungswissenschaft vorgenommen, die allgemeine Einleitung in die Privathandlung, besonders umständlich das Manufakturwesen; nachmittags wurde in der deutschen Sprache und Schreibart und den verschiedenen Geschäftsaufsätzen geprüft. Die ältere Klasse legte Proben der kaufmännischen Korrespondenz in französischer und welscher Sprache vor. Am 14. November vormittags wurde die Vernunftlehre*) mit der jüngeren Klasse durchgegangen, »da man diese Disziplin als den Grund aller übrigen Wissenschaften ansieht«. Nachmittags mufste die ältere Klasse auch ihren Fleifs und ihre erlangte Einsicht in die doppelte Buchhaltung zeigen, deren Kenntnis und darin gemachten Fortgang sie sowohl theoretisch als praktisch durch ein auf die Handlung sich beziehendes Beispiel nach der neuesten und bündigsten Methode an den Tag legte.« (Richter a. a. O.)

Diese Schule, die so glänzend begonnen hatte, sollte aber an dem Neid ihrer Feinde zu Grunde gehen, da sie nicht, wie das ja in damaliger Zeit eigentlich selbstverständlich war, unter der Aufsicht der Geistlichen stand, sondern einer k. k. Kommission untergeordnet war. Die Piaristen hatten sich schon seit 1762 mit dem Unterrichte der Rechnungswissenschaften und der damit verbundenen kaufmännischen Fächer befafst. Zunächst war nur ein Piaristen-Ordenspriester von der Regierung damit betraut worden, aber schon im nächsten Jahre sind es 4 Priester, die in der Rechenkunst, Wechselrechnung und doppelten Buchhaltung, in praktischer Mathematik und Geometrie, im Schön- und Rechtschreiben unterrichten und das Kameralsystem und den Kameralfufs lehren. Die Regierung hatte damals nur den Zweck im Auge gehabt, tüchtige Beamte für den Staats-Rechnungs- und Verwaltungsdienst heranbilden zu lassen, während man an die Vorbildung der Kaufleute gar nicht dachte. Als der letztere Umstand zur Gründung einer neuen Schule führte, sahen die Piaristen mit scheelem Blick auf die Konkurrenzanstalt, und das Intriguenspiel begann. Die Regierung, die anfangs sich opferwillig gezeigt hatte, verharrte später trotz wiederholter Vorstellungen auf dem ursprünglich bewilligten Zuschufs von 3000 fl., obwohl sich eine Erhöhung desselben dringend notwendig machte. Man fing an zu sparen und begann natürlich mit einer Herabsetzung der Lehrergehälter. Als in Österreich unter Kaiser Franz die Schulen einer etwas rückläufigen Reorganisation unterworfen wurden, fiel als erstes Opfer die Wiener Handelsakademie. 1804 wurde ihr der akademische Charakter genommen, der bisher mangelnde Religionsunterricht eingeführt und die Anstalt in eine Realschule umgewandelt. Zwar verblieben die kaufmännischen Fächer der Schule noch, doch wurden sie nur im obersten (3. u. 4. Kl.) Kurse beibehalten, immerhin aber wesentlich zurückgedrängt, obwohl der Professor Prechtl diesem Kurse nach Kräften den Charakter einer kaufmännischen Abteilung zu wahren suchte. Die Realschule entstand aber erst wegen der Kriegswirren 1807 und die Handelskurse traten erst 1811 und 1812 3. u. 4. Klasse ins Leben. 1815 ward das polytechnische Institut gegründet und die Realschule in demselben aufgenommen. 1851 wurde die Realschule abgezweigt, die Handelskurse an der polytechnischen Schule aber forterhalten und mehr akademisch gestaltet. 1865 erfolgte die Aufhebung dieser Abteilung.*) Als im Jahre 1815 in Wien ein Polytechnikum errichtet wurde, verschmolz man die Realschule mit demselben. So endete eine Schule, die im Theresianischen Zeitalter ein Glanzpunkt

*) Gewifs hat man darunter die kaufmännische Moral und Ethik im rationalistischen Geiste jener Zeit gemeint.

*) Glasser, Die Entwicklung des kommerziellen Unterrichts in Österreich. 1891. Joh. Engel, Zur Geschichte der Realschule Wien am Schottenfelde. Programm 1851/52. Hudabiunigg, Kritik der Konstanten. Leipzig. Beschreibung der hiesigen Universität, Ritter-, Militär- und Handlungsakademie. Wien 1780. Joh. Georg Wolff, Erster Entwurf zu der Handlungsakademie in Wien 1770. Richter, Die Entwicklung des kaufmännischen Unterrichts in Österreich. Wien 1873.

des aufstrebenden Schulwesens gewesen war. Allerdings führte man am Polytechnikum eine kommerzielle Abteilung bis 1865 fort, doch hat dieselbe nie grofse Bedeutung erlangt, weil sie von der technischen zu sehr in den Hintergrund gedrängt wurde.

Auch in Magdeburg entstand in jener Zeit eine Handelsschule. Ob diese Handelsschule auch der Hamburger Handelsakademie nachgebildet wurde, wie die Wiener, habe ich feststellen können, es ist dies aber nicht der Fall gewesen, denn ihre ganze Einrichtung weicht von der Hamburger Akademie stark ab. Der Begründer dieser »Handlungsschule«, wie sie ursprünglich hiefs, ist der Kaufmann Joh. Friedrich Keller, ein Mann, »der im Rechnungsfache sehr geübt war und mit seltenen kaufmännischen Kenntnissen eine vorzügliche Gabe des Unterrichts verband.« Die Schule wurde am 1. Juni 1778 eröffnet. Für den Eintritt wurde das Lebensalter zwischen dem 9. und 14. Jahre gefordert. An Vorkenntnissen wird verlangt, »dafs der 9 jährige Knabe wenigstens deutsch und französisch fertig lieset, auch wohl im Schreiben vielleicht etwas Übung gehabt habe.« Dann wird hinzugefügt: »Kommt aber jemand mit mehreren Vorkenntnissen und etwa im 12. Jahre zu uns, so können wir versprechen, dafs er bei einigen Fähigkeiten in 2 Jahren alles bei uns lernen kann, was ihm zur Vorbereitung auf seine künftige Bestimmung irgend notwendig ist.« Daraus geht hervor, dafs die Schule auf einem wesentlich tieferen Standpunkte sich befand als die Hamburger und Wiener. Die Unterrichtsfächer waren anfänglich: Schreiben, Rechnen, kaufm. Wissenschaften, Deutsch, Französisch. 1785 kamen hinzu: Religion, Handelsgeographie, Geschichte, Technologie, Naturlehre und Naturgeschichte, Warenkenntnis, Mathematik, Mechanik, bürgerliche Baukunst, Schiffsbaukunst, ferner 1801: Wechselrecht, Handlungswissenschaft und Buchhalten und 1802: kaufmännische Terminologie, Münz-, Mafs- und Gewichtskunde, Anthropologie und Hygiene. Die Schule war anfangs ein Privatunternehmen, 1782 nahm sie den Titel »öffentliche kaufmännische Lehr- und Erziehungsanstalt« an, deren geschäftliche Leitung einem Kuratorium unterstellt wurde. Die Schule erhielt seit dieser Zeit vom Staate eine jährliche Unterstützung von 300 Tlr., ging aber 1806 infolge der Kriegsunruhen ein.

Bemerkenswert ist auch das Privatunternehmen des Joh. Michael Leuchs, der 1795 in Nürnberg eine »Akademie, Lehr- und Pensionsanstalt der Handlung« gründete, insofern, als diese Schule sowohl für Handlungslehrlinge als auch für Pensionäre bestimmt war. Sie hatte den Zweck, »durch Erlangung aller Haupt- und Nebenkenntnisse des Handels und durch deutliche Einsicht in die Natur und den Zusammenhang derselben den künftigen Kaufmann in seinen Geschäften und seinen Unternehmungen besser zu leiten und durch die praktischen Übungen die Anwendung jener Kenntnisse zu zeigen und sie fester oder sicherer zu machen.« (Anzeige im Intelligenzblatt zur Jenaer Literatur-Ztg., 1797.) Die Lehrfächer waren: Handelswissenschaft 2 Stunden wöchentlich, Comptoirwissenschaft (Buchhalten, Korrespondenz usw.) 3 Std., Wechselrecht und Wechselgeschäft 1 Std., Rechnen und Handelsrechnungen 2 Std., polit. und Handelsgeographie 1 Std., Sprachkenntnisse und Stil a) Deutsch 1, b) Französisch 3, Italienisch 1, Englisch 1 Std., Kalligraphie, technische Chemie, Fabrikwissenschaft, Warenkenntnisse und Handelsgeschichte. »Zur Erlernung des Buchhaltens und der Comptoirwissenschaft, sagt Leuchs, habe ich eine eigene Methode eingeführt, bei welcher zugleich alle Handelskenntnisse ihre Anwendung finden. Die Zöglinge übernehmen an verschiedenen Handelsplätzen teils schon als bestehend betrachtete Handlungen, teils fangen sie welche an und verrichten von ihrem gewonnenen Wohnsitze aus alle Handelsgeschäfte unter sich und mit anderen, insofern sie schriftlich geschehen können, es führt also jeder eine eigene Handlung.« Die Anstalt vermochte sich nicht lange zu halten, trotzdem der Gründer in den wenigen Andeutungen, die wir gegeben haben, einen klaren praktischen Blick verrät.*)

*) In Bayern war 1777 unter den Lehrern der Gelehrtenschulen eine starke Strömung nach Reform. Ein Lori machte Vorschläge zur Gründung einer Erziehungsschule für künftige Kameralisten und andere zum Nährstand gewidmete Personen. Das Kameralinstitut betr. Kreisarchiv München 1845, Nrb. 11. Mitteilungen der Gesellschaft f. Erziehungs- u. Schulgesch. Jahrg. XIII, Heft 4.

Eine der eigenartigsten Handelsakademien, die im 18. Jahrhunderte entstanden, war die Handelsakademie an der von dem württembergschen Herzog Karl Eugen errichteten Karlsschule. Karl Eugen, ein vom Geiste des Merkantilismus und der Aufklärung erfüllter Fürst, wollte in seiner Karlsschule eine Universallehranstalt schaffen, die allen Ständen im Staate zu gute kommen und einen fördernden Einfluſs auf das ganze Volk ausüben sollte, und so gliederte, er im 6. Jahre des Bestehens der Anstalt, im Jahre 1779, an die bereits vorhandenen Abteilungen (militärische, kameralistische, Jagd- und Forst-Abteilung) auch eine Abteilung an, die vor allem der Ausbildung zum kaufmännischen Beruf dienen sollte. Schüler, die in der Elevenliste speziell mit der Zweckbestimmung »Handlung« eingetragen waren, gehörten bereits seit 1773 dem Coetus der Karlsschule an. Sie waren zunächst der kameralistischen Abteilung zugeteilt, in der neben anderen Unterrichtsgegenständen auch Staatshandelswissenschaft, Rechnungswesen, Finanzwissenschaft, Warenkunde, Technologie und fremde Sprachen gelehrt wurden. Im Jahre 1779 aber sonderte sie der Herzog aus der kameralistischen Abteilung aus, vereinigte sie zu einer besonderen Abteilung und stellte für ihre Fachausbildung einen besonderen Professor der Handelswissenschaft an. Der erste Professor der Handelswissenschaft an der Karlsschule war Hofrat Dannenberger. Er war nebenbei Direktionsmitglied der Ludwigsburger Porzellanfabrik und erhielt für seine Tätigkeit an der Akademie, die ihn wöchentlich 7 Stunden in Anspruch nahm, 200 fl. Gehalt. Auſser ihm war noch eine Anzahl anderer Professoren an der Handlungsabteilung beschäftigt, Lehrer, die in der Hauptsache an der kameralistischen Abteilung wirkten. Von seiner Amtstätigkeit ist nicht viel bekannt. Es existiert jedoch noch der Plan, den er mit Einverständnis des Herzogs für die Handlungsakademie aufgestellt hatte und der folgendes Bild bot:

1. Handlungsabteilung

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend
7—8	—	—	—	—	Zeichnen	Zeichnen
8—9	Handlungs-Wissenschaft Dannenberger	Arithmetik	Handels-geschichte	Handels-geographie	Italienisch	Italienisch
9—10	—	Schreiben	—	Natur-geschichte	Handels-geschichte	Englisch
10—11	Französisch	Französisch	Französisch	—	Französisch	—
2—3	Italienisch	Englisch	Fechten	Religion	Tanz	Handlungs-produkte
3—4	Reiten	Kaufm. Rechnung Dannenberger	Mathematik	—	Handlungs-wissenschaft Dannenberger	Schreiben
4—5	Natur-geschichte	Handlungs-Geographie	Handels-wissenschaft Dannenberger	Briefstil	Mathematik	Handlungs-wissenschaft Dannenberger
5—6	Tierzeichnen	—	—	—	Handlungs-produkte, Pflanzen	Kaufm. Wechsel-rechnung Dannenberger

2. Handelsabteilung

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend
7—8 8—9	Französisch	Französisch	Französisch	Lateinisch	Französisch	Französisch
9—10	Politische Erdkunde	Lateinisch	Geschichte	Tanzen	Handlungs-Rechnung od. Wissenschaft Dannenberger	Arithmetik Geometrie
10—11	Englisch	Schreiben	Englisch	—	Zeichnen	Schreiben
2—3	Lateinisch	—	Schreiben	Pol. Erdb.	Italienisch	Politische Erdkunde
3—4	Italienisch	Handlungs-Rechnung Dannenberger	Italienisch	Schreiben	Arithmetik Geometrie	Geschichte
4—5	Religion	Arithmetik Geometrie	Tanz	Englisch	Religion	Lateinisch
5—6	—	Zeichnen	Zeichnen	Religion	Schreiben	—

Als Hofrat Dannenberger 1783 starb, wurde der praktische Kaufmann Göhrung als Lehrer der Handlungswissenschaft an die Karlsschule berufen. Göhrung forderte monatlich 50 fl. Gehalt und trat seine Stellung Ostern 1784 an. Von Göhrung ist noch eine Druckschrift vorhanden, die den Titel »Vorstellung des Planes der Vorlesungen über Handlungswissenschaft« führt und die uns einen Überblick über die unter dem Sammelnamen »Handlungswissenschaft« zusammengefafsten Unterrichtsstoffe gibt. Göhrung wollte die Behandlung der Gesamtmaterie auf 2 Klassen verteilt wissen. Der einen sollten »die niederen, jedoch zur allgemeinen Grundlage höchst notwendigen«, der andern hingegen »die höheren« Unterrichtsgegenstände zugeteilt werden. In Klasse 1 sollten gelehrt werden:

a) Kenntnisse allgemeiner Wahrheiten und Sätze, die auf alle Arten von Handlungen passen und den Anfänger auf die höheren Wissenschaften vorbereiten, damit er auf diese Art in seinem Fache bald brauchbar werde; b) leichtere Begriffe, bei deren Entwicklung der Lehrer die gewöhnlichen Kunstwörter (termini technici) anfangs selten zu gebrauchen hat, um der Deutlichkeit seines Vortrages nicht zu schaden, bis die Schüler durch öftere Wiederholung derselben ohne Ekel und unvermerkt auf eine spielende Weise daran gewöhnt werden; c) solche Kenntnisse, welche einen Menschen, dem es an hinlänglichen Fähigkeiten und Glück fehlt, dennoch soweit bringen, dafs er entweder in fremden Diensten oder als ein guter Detailist sein nötiges Auskommen finde.

Er umfafste dem entsprechend den Plan: Gewichtskunde, Mafskunde, Geldkunde, Kenntnis der Waren, Art des Einund Verkaufs der Waren, die einfache Buchhaltung, Anleitung zur Korrespondenz, das Brief- und Postwesen, Unterweisung über die Eigenschaften der Handlungsjungen und Bedienten, desgleichen über die Pflichten und Eigenschaften des Kaufmanns, Unterweisung über die Handlung der kleinen Städte mit den gröfseren.

Für Klasse 2 war vorgeschrieben: die Erklärung derjenigen Wahrheiten, die, von der ersten Klasse abgesondert als Teile der höheren Wissenschaften behandelt werden und einen jungen Menschen zu einem geschickten Kontoristen auf allen Handlungen machen, sie leitet in den grofsen Handel selbst ein und gibt ein Licht über die Handlung im Ganzen, dafs der Schüler dasjenige, was der Lehrer bei dem Unter-

richte in den Hilfs- und Nebenwissenschaften zur Ersparung der Zeit und zur Vermeidung unnötiger Weitläufigkeit nur kurz berühren kann, aus guten Schriften selbst ergänzen und an gehörigem Orte eintragen lerne.

Demzufolge sollte Klasse 2 bekannt machen mit den notwendigen Kenntnissen über die Handlungen en gros und die Fabriken, nebst ihren Geschäften zu Haus und auf den Messen. a) Einrichtung, Ordnung der Geschäfte. b) Von der Art, Negozien zu schliefsen, Entreprisen zu machen, zu troquieren, von Spekulationsgeschäften. c) Wechselgeschäfte, Arbitrage, Handel mit Gold und Silber, Handelsgerichte, Börsen, Banken. Anweisung, die darüber erschienenen Schriften gründlich zu lesen. d) Handelskorrespondenz. Fakturen, Interessenrechnungen, Kontikorrente. Firma, Prokura. e) Nun wird erst mit einer guten Wirkung gelehrt werden, wie diese verschiedenen entweder persönlich oder durch Korrespondenz zu stande gebrachten Geschäfte in doppelter Buchhaltung in die Bücher zu tragen sind. Inventur, Fortführung, Schlufsbilanz. f) Kontrakte, Kompromisse, Parere. g) Handelstraktate, Seehäfen, Assekuranzen, Plantagen. Geschichte des Handels.

Nach diesem Plane hatten die Handlungseleven einen zweijährigen Kursus zu absolvieren, dem noch ein Vorbereitungskursus voranging, in welchem insbesondere Recht- und Schönschreiben und Rechnen zu üben waren.

Göhrung blieb nur ein Jahr an der Karlsschule. Sein Nachfolger war der Kaufmann Ritter aus Stuttgart. Dieser hatte sich vor seiner Berufung mit einem andern Bewerber einer Prüfung zu unterwerfen, die von Göhrung und einigen Professoren der kameralistischen Abteilung abgenommen wurde. Ritter wurde am 21. Mai 1785 mit jährlich 600 fl. Gehalt und der Verpflichtung zu wöchentlich 8 Stunden angestellt. Er ist 9 Jahre lang an der Karlsschule tätig gewesen und hat nach des Intendanten Seeger Urteil »mit allem Fleifs, aller Sorgfalt und gutem Erfolge« seinem Amte vorgestanden. Aus seiner Zeit besitzen wir noch einen Lehrplan, der folgende Verteilung der Unterrichtsstunden aufweist:

I. Jahr	
Religion	4
Geschichte	2
Geographie	3
Arithmetik	5
Französisch	8
Latein	8
Italienisch	4
Englisch	4
Freihandzeichnen u. Modellieren	3
Recht- und Schönschreiben	5
Musik	2
	48

II. Jahr	
Religion	2
Handlungswissenschaft	8
Handelsgeschichte	3
Handelsgeographie	3
Wechselrecht	2
Deutscher Aufsatz, Korrespondenz	2
Geometrie, Stereo- u. Trigonometrie	2
Mathematische Geographie	1
Pflanzenkunde	3
Freihandzeichnen u. Modellieren	2
Französisch	6
Englisch	4
Italienisch	3
Recht- und Schönschreiben	2
Musik	2
	48

1782 erfolgte die Ernennung der Karlsschule zur Hochschule, und bei dieser Gelegenheit wurde die Frage erörtert, ob der handelswissenschaftliche Unterricht zum Hochschulunterricht erhoben werden solle. Seeger machte dazu eine Eingabe an den Herzog, die sehr freimütig geschrieben ist und manchen Hieb auf Gymnasien und Universitäten enthält. Seeger hatte sonst grofse Eigentümlichkeiten, und er ist es gewesen, der wohl die Anstalt durch seine Aufpasserei in Verruf brachte, dafs z. B. ein russischer Bankier einen sehr heftigen Briefwechsel mit Seeger hatte und schliefslich die Knaben nach Hamburg zu Büsch bringen liefs. Namentlich in Rufsland wurden ungeheure Legenden von der Anstalt erzählt. Nach meinem Urteil war aber der Herzog Karl Eugen eine grofs angelegte Natur und die Serenissimusfigur wird mit Unrecht auf ihn bezogen. Hier wäre es am Platze, wenn die Wissenschaft dem Volke eine bessere Vorstellung von diesem Fürsten geben würde. Er hat Ansprachen, natürlich in einer ganz eigentümlichen Sprechweise gehalten, die aber Goldkörner in Menge enthielten und die sicher auf die Schüler einen grofsen Eindruck gemacht haben.*) Bei der Neuorganisation erhielt

*) Heinrich Wagner, Geschichte der Hohen Karlsschule. 2. Bde. 1856. Klaiber, Der Unterricht in der ehemaligen Hohen Karlsschule. Stuttgart 1872/73. O. Kämmel, Beiträge zur Beurteilung der Hohen Karlsschule. Cannstadt 1894/95.

die Carolina zu den üblichen 3 Fakultäten noch eine militärische und eine ökonomische Fakultät, und der letzteren wurde die Pflege der Handlungswissenschaft zuerteilt. Wir haben hier also ein frühes Beispiel von der Einstellung der Handelswissenschaft als Lehrgegenstand der Hochschule.

Ritter starb 1793, und das wiederum verwaiste Amt des Lehrers der Handlungswissenschaft wurde nun dem Kaufmann Maier aus Stuttgart übertragen. Er hat nicht lange tätig sein können. Am 24. Oktober 1793 verschied Karl Eugen, und sein Nachfolger Ludwig Eugen, der der Karlsschule niemals hatte ein Interesse abgewinnen können, löste die Anstalt im Mai 1794 auf. 15 Jahre lang hatte die Handlungsabteilung an der Karlsschule bestanden, während dieser Zeit eine bedeutende Anzahl junger Leute für den kaufmännischen Beruf vorbereitet (etwa 150 bis 160) und dabei das Ideal zu verwirklichen gesucht, das der merkantilistischen Zeit für die Erziehung des Handelsstandes vorschwebte. Herzog Karl Eugen hat sich durch seine Schöpfung nicht nur in der allgemeinen Erziehungsgeschichte, sondern auch in der Geschichte des kaufmännischen Unterrichtswesens ein ehrenvolles Denkmal gesetzt. (Über die Handelsakademie in der Karlsschule vergl. Zieger in der deutschen Handelsschul-Lehrer-Zeitung 1. Jahrg. Nr. 1 bis Nr. 6.)*)

Aufser den bisher genannten Handlungsschulen sind im 18. Jahrhunderte noch eine Reihe anderer Anstalten gegründet worden, die der Ausbildung der kaufmännischen Jugend dienen sollten und dabei bald höheren, bald niederen Zielen zustrebten. Beispielsweise sei noch erwähnt das Wiedemannsche Handlungsinstitut in Gummersbach i. W., gegründet 1794, im Jahre 1799 nach Hagen verlegt, 1817 eingegangen (vergl. Haastert, Zur Geschichte des Hagener Realgymnasiums, Hagen 1899); die »Churfürstlich privilegierte Handlungsakademie auf der Citadelle« in Düsseldorf, errichtet 1776; das Handlungsinstitut des Gelehrten Weifsenstein und des Kaufmanns Kurtz in Elberfeld, gegründet 1792; die Handlungsschule zu Lüdenscheid i. W., die mit einer Gelehrten-, Bürger- und Kunstschule verbunden war und 1799 entstand; die Handlungsschule in Krefeld (1796); die Handlungsakademie zu Duisburg (vergl. Duisburger Handlungsakademie-Journal v. J. 1782); die Handlungs- und Kameralschule in Erfurt, etwa 1795 eröffnet; die Handlungsschule in Bremen, von 1799—1800 bestehend (vergl. Müller, Geschichtlicher Überblick über die Entwicklung des kaufmännischen Unterrichtswesens in Deutschland und besonders in Bremen); die Handlungsschule in Mülhausen i. E., errichtet 1781; das von Bühlsche Handlungsinstitut in Frankenthal i. d. Pfalz (1793); das kurfürstl. bayerische Handlungsinstitut in Würzburg (1780); in Mannheim die Handlungsschule von Dr. Borowsky, 1779 ins Leben getreten, doch bald wieder eingegangen, und Prof. Bürmanns Handlungsinstitut, das von 1795—1817 bestand und von 1808 an den Titel Grofsherzogl. Badische Handelsakademie führte (vergl. Zieger im Mannheimer Anzeiger vom 4. September 1902). Aufserdem sind noch eine Anzahl von Plänen und Vorschlägen zur Errichtung von Handelsschulen bekannt, die jedoch keine Ausführung gefunden haben, so Joh. Heinrich Jacobis »Plan und Einrichtung einer Handlungsakademie in Königsberg i. Pr.« aus d. J. 1792. Das Projekt des ehemaligen Kaufmanns Gottlieb Bartsch zur Errichtung einer kaufmännischen Erziehungsanstalt in Frankfurt a. M. aus d. J. 1785,*) J. G. Wolfs Plan zur Errichtung einer Handelsakademie in Karlsruhe aus d. J. 1760 wurde verwirklicht, ein Plan für die Gründung einer Handelsschule in Wandsbeck aus d. J. 1771 aber nicht. Interessant wohl 2 Vorschläge sein, welche die Angliederung von Kaufmannsschulen an die Universität Göttingen ins Auge fafsten. Der

*) Über den Kaufmannsstand und seine Bildung hat Steinhausen in den Monographien zur deutschen Geschichte den »Kaufmann bis zu Ende des 18. Jahrhunderts« in einer ausgezeichneten Weise geschildert. Auch in dem Bande der Monographien »Der Lehrer« stehen viele Hinweise auf kaufmännische Bildung. Neu erschienen ist Steinhausen, Deutsche Kulturgeschichte, 2 Bde., die auch auf die Bildungsfrage des Kaufmanns Rücksicht nimmt.

*) Für Frankfurt a. M. existiert noch ein 2. Plan von N. A. Heufser a. d. J. 1801. Aufserdem ein Versuch zur Errichtung von einer Handelsschule i. J. 1808 von Cleminius, einem bedeutenden Handelsschriftsteller.

erste derselben stammt von dem Göttinger Gelehrten J. Nic. Müller ph. D. u. A. A. M. und ist i. J. 1787 veröffentlicht worden. Der andere hat einen Mag. Canzler zum Verfasser und ist i. J. 1795 in dem »Journal für Fabrikation, Handel und Mode«, Verlag von Vofs & Comp., Leipzig, unter der Überschrift »Über die Bildung zur Handlung bestimmter Jünglinge auf Teutschlands Universitäten und zwar besonders in Göttingen« im Druck erschienen. Müller dachte bei seinem Projekte an eine Handelsmittelschule, die lose mit der Universität verknüpft sein sollte; Canzler beabsichtigte jedoch kaufmännischen Handelshochschulunterricht, wie er bereits seit 1782 an der Karlsschule eingeführt war. (Über Müllers und Canzlers Projekte vergl. Zieger i. d. Gewerbeschau Jahrg. XXI Nr. 18 u. 19.) 1785 wurde von Glauber, der am Philanthropinum in Dessau Lehrer gewesen, ein Kameral- und Handelsinstitut für Hirschberg angekündigt. Jedoch kam es nicht zu stande.

Am 16. September 1793 wurde in Zürich eine Kunstschule für Kunst, Handel und Handwerk ins Leben gerufen.

Deutschland mufs gegen Ende des 18. Jahrhunderts eine sehr bedeutende Zahl von Handelsschulen gehabt haben. Das »Journal für Fabrikation, Handel und Moden« schreibt i. J. 1795: »Kein Staat Europas hat so viele vollkommene öffentliche und Privatinstitute für die theoretische und oft selbst zugleich auch auf die Praxis Rücksicht nehmende Ausbildung von Jünglingen, die dem Handelsstande gewidmet werden sollen, als unser Deutschland.« Doch alle diese Handlungsakademien und Handlungsschulen hatten nur ein kurzes Dasein und fanden nie so recht das Interesse derjenigen, für die sie doch bestimmt waren. Das lag in der Hauptsache daran, dafs sie nicht aus einem fühlbaren Bedürfnis des Kaufmannsstandes hervorgegangen waren, sondern wesentlich nur als Produkte volkswirtschaftlicher Spekulationen entstanden, welche die Herrschaft des Merkantilismus gezeitigt hatte, wirtschaftliche Spekulation und Unternehmersinn, oftmals auch von sehr wenig zuverlässigen Leuten, z. B. in Berlin die Handelsakademie des Direktors C. Siede 1791. Diese Schule hat 2 Abteilungen, die Schüler der 1. Abteilung wurden natürlich immatrikuliert und die Stunden Vorlesungen genannt.*) Zur gedeihlichen Blüte kam das kaufmännische Bildungswesen erst im 19. Jahrhunderte, als die veränderten wirtschaftlichen Verhältnisse und der gewaltige Umschwung, den die grofsartigen Entdeckungen und Erfindungen für Handel, Verkehr und Gewerbe herbeiführten, den gesamten Kaufmannsstand zwangen, sich selbt Schulen zu gründen, in denen man Kenntnisse und Fertigkeit erwerben konnte, die den Anforderungen der neuen Zeit gewachsen machten.

Abt Resewitz, Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung. Berlin 1786, V St. sagt folgendes: Es haben viele Büsch nachgeahmt und denselben Weg eingeschlagen, der zur richtigen Behandlung junger Leute für diesen bestimmten Zweck hinführt. Es gehört indessen viel dazu, in dieser Behandlungsart den ersten Punkt zu treffen, wo man ausgehen, wohin man zielen und wo man endigen soll; es ist schwer Lehrer zu finden, die den zu diesem Behufe angemessenen Stoff des Unterrichts kennen und zweckmäfsig auszuwählen und vorzutragen wissen; es fehlt an Lehrbüchern, die für die Fassung und Bestimmung gerade dieser Jugend gerecht würden; es fehlt an Hilfsmitteln, Werkzeugen und vielerlei Vorkehrungen, um die zweckmäfsig nutzbare Kenntnis für das Anschauen der Jugend zu bringen, und es ist so schwer und selten, dafs der gelehrte und theoretische Kenner alles dessen, was zur Aufklärung des Künstlers und des Mannes von Geschäften erforderlich sein kann, auch die Kunst besitzt, praktischen Unterricht darüber zu erteilen, der zur Anwendung und Befolgung doch nur allein brauchbar sein kann.

Wie kommt es, dafs die Schulen meist so kurze Zeit bestanden und so wenig von der Gunst des Publikums getragen wurden? 1. Politische Unruhen, 2. nicht anhaltendes Interesse der Regierungen. Man wollte bald die Früchte sehen und wurde ungeduldig und enttäuscht, 3. Unfähigkeit der Lehrer, 4. noch keine geeignete Fachliteratur, schulmäfsig bearbeitet, 5. zu hohes

*) Journal für Handlung und Gewerbe. Oktober 1791.

Schulgeld, 6. Lehrer meist im Nebenamte, 7. Lehrer mit Stunden überlastet, 8. der Wandel der wirtschaftlichen Anschauungen durch die Smithsche Lehre von der Selbsthilfe, 9. ungenügende Unterstützung, 10. Bevorzugung des gelehrten Unterrichts mit der Begründung, dafs die höheren Schulen nur für den Beamtenstand vorhanden seien, 11. fortwährender Wechsel der Lehrer, 12. geringe Würdigung des Standes, 13. niedrige Gehalte, 14. Mifsgunst und Neid der anderen Schulen, 15. geringe Teilnahme, ja Abneigung der Schuldepartements (Berlin, Schulz). Das sind die Ergebnisse, die wir aus der Geschichte der Handelsschulen im 18. Jahrhundert gezogen haben.

d) Der Handelsschulgedanke im 19. Jahrhundert. Gleich zu Anfang des neuen Jahrhunderts machten sich in Deutschland neue Bestrebungen geltend, die für die Folgezeit recht bedeutungsvoll hätten werden können, wären die äufseren Umstände günstiger gewesen. In Berlin war bereits 1791 eine Handlungsschule errichtet worden. Dieselbe bildete insofern unter den im 18. Jahrhundert entstandenen Handelsschulen eine Ausnahme, als sie nicht für reifere Schüler, sondern für »junge Eleven« bestimmt war, auch nicht den stolzen Namen Akademie führte, sondern einfach als »Schule« bezeichnet wurde. Gründer dieser Anstalt war Dr. Johann Michael Friedrich Schulz, ein Schüler der Heckerschen Realschule in Berlin und nach Beendigung seiner Universitätsstudien Lehrer an dem Basedowschen Philanthropin in Dessau. Schulz eröffnete sein Handelsinstitut im Mai 1791 zunächst mit nur 6 Schülern, eine geringe Anzahl, die aber schon nach wenigen Monaten auf 50—60 stieg. Die Anstalt umfafste 13 Klassen und zwar 4 deutsche, 4 französische, 3 Rechen- und 2 Schreibklassen. Der kaufmännischen Ausbildung wurde neben der allgemeinen in allen Abteilungen ganz besonders Rechnung getragen. In den deutschen Klassen wurde auf der obersten Stufe der kaufmännische Briefstil gelehrt; in den französischen Klassen Kommerzgeographie, Warenkunde, Technologie und Geschichte, wobei sich die Lehrer beim Unterrichte der französischen Sprache zu bedienen hatten. Auf der Oberstufe der Rechenklassen wurden die Schüler mit der italienischen Buchhaltung und der Wechsellehre bekannt gemacht. In der Schreibklasse lernten die Eleven das Schreiben von Wechselbriefen, Handlungsbriefen und Übertragen ins Hauptbuch kennen. Aufserdem besuchte man noch zweimal in der Woche Fabriken und Manufakturen, um Handel und Produktion in der Praxis beobachten zu können. Als Verwaltungsbehörde bestand ein Kuratorium, das sich aus Mitgliedern des Ältestenkollegiums der Kaufmannschaft zusammensetzte. Im allgemeinen trug die Anstalt, die überdies auch mit einem Internat für Ganz- und Halbpensionäre verbunden war, wenigstens während der ersten Jahre ihres Bestehens einen philanthropischen Charakter und zwar nicht nur in Bezug auf die Handhabung der Unterrichtsmethode, sondern auch in allen Regelungen der Schulordnung und Zucht. Kein Wunder, war doch nicht allein der Direktor, sondern auch eine Anzahl der Lehrer aus dem Dessauer Philanthropin hervorgegangen. Späterhin ging allerdings der Schulzschen Anstalt dieser philanthropistische Zug mehr und mehr verloren, besonders nachdem die aus Dessau berufenen Lehrer Berlin wieder verlassen hatten und an ihre Stelle neue Kräfte getreten waren, die sich Schulz selbst herangebildet hatte.

Die Geschichte dieser Anstalt ist im grofsen ganzen eine Leidensgeschichte. Obwohl die Schule die volle Anerkennung und das Vertrauen der Berliner Kaufmannschaft fand und von dieser als »ganz unentbehrlich« für die Ausbildung des kaufmännischen Nachwuchses bezeichnet wurde, war sie doch nicht so besucht, wie sich das Schulz wünschen mufste und wie es zum Gedeihen des Unternehmens erforderlich war. Versuche, Unterstützung aus Staatsmitteln zu erhalten, mifsglückten. Eine Petition um Überlassung eines zur Zeit unbenutzten Hintergebäudes der Berliner Bank als Schulhaus blieb ohne Erfolg. Dazu kam, dafs das Oberschuldepartement, welches nicht billigte, dafs der Lehrplan nicht nur kaufmännischen Unterricht, sondern auch elementaren Unterricht umfafste, der Anstalt mehr Übel- als Wohlwollen zeigte. Schulz hatte seinem Unternehmen bereits grofse Opfer gebracht und war in Schulden geraten. Da gewann die Schule nach dem

Regierungsantritt Friedrich Wilhelms III. in dem Minister von Struensee einen warmen Freund, und es schien, als ob sie einen erfreulichen Aufschwung nehmen wollte. Auf Struensees Veranlassung wurde die Anstalt zur »königlichen Handelsschule« erhoben und erhielt einen jährlichen Zuschufs von 1000 Talern aus dem Fonds des General-Fabrikendepartements. Gleichzeitig sollte die Schule einer zweckmäfsigeren Einrichtung unterworfen werden. Struensee behielt den Fachcharakter der Schule scharf im Auge und verbannte alle Unterrichtsfächer, die Schulz nach und nach aufgenommen hatte, die aber zu dem Zwecke der Schule in keiner Beziehung standen. Im April 1803 konnte die Schule in dieser Neugestaltung eröffnet werden, nachdem der König seine Genehmigung erteilt und der Staatsrat Kunth in einer Druckschrift vom 2. Febr. 1803 »Ausführliche Nachricht von dem Zwecke und der inneren Einrichtung der Kgl. Handlungsschule in Berlin« den Plan weiteren Kreisen bekannt gemacht hatte. Die Schule sollte eine Bildungsstätte für Kaufleute, Fabrikanten und Professionisten sein und ihre Schüler erst vom 14. Lebensjahre an aufnehmen, je 25 »Scholaren« in einer Klasse. Der Unterricht erstreckte sich auf 4 Halbjahre und umfafste folgende Fächer: Mafs-, Gewicht- und Geldkunde und kaufmännische Arithmetik (6, 6, 3, 3), Kommerz-Geographie (4, 2, 2, 2), Kommerz-Geschichte (2, 2, 2, 2), kaufmännischen Geschäftsstil, deutsch und französisch (je 2), Geometrie (2, 2, —, —) physische Geographie (2, —, —, —) mathematische Geographie (—, 2, —, —), Warenkunde (je 2), Physik (2, 2, —, —), Chemie (2, 2, —, —), Französisch (je 4), ästhetische Stilübungen (je 1). Aufserdem kamen im 3. und 4. Halbjahre noch hinzu: kaufmännische Encyklopädie (4, 4), Buchhalten (3, 3), mathematische Arithmetik (2, —), angewandte Arithmetik (2, —), Algebra (—, 2), Technologie (2, 2), Moral des Kaufmanns (—, 2). Im 1. Halbjahre wurden also wöchentlich 29, im 2., 3. und 4. aber je 31 Stunden erteilt. Sowohl aus der bereits genannten Eingabe, als auch aus einer späteren vom 15. Fecruar 1804 ersieht man, mit welchem Verständnis und Interesse Struensee sich der Handelsschulsache widmete. Aber trotzdem ging es nicht vorwärts mit dem Institut. Die Teilnahmlosigkeit des Publikums nahm eher zu als ab. Die Abneigung des Oberschuldepartements machte sich immer fühlbarer. Und die durch die Verstaatlichung herbeigeführte Neuorganisation, welche an die Spitze der Anstalt ein vielköpfiges (aus dem Direktor, Schulz, dem königl. Geheimrat Kunth und drei kaufmännischen Kuratoren bestehendes) Direktorium gestellt hatte, gereichte der Anstalt mehr zum Vorteil als Nachteil. Schulz verlor schliefslich alle Freudigkeit an der Leitung seiner Schöpfung und verliefs, von den stetig anwachsenden Schulden über Gebühr gedrückt, plötzlich die Stadt. Wenige Monate nach seinem Weggange hatte die Berliner Handelsschule aufgehört zu existieren. (Über »J. M. F. Schulz, den Stifter der 1. Berliner Handelsschule« vergl. Prof. Dr. Gilow in der Gewerbeschau Jahrg. XXXV, Nr. 20 u. 21.)

In Braunschweig war 1745 das Collegium Carolinum gegründet worden. Es war nach den Absichten des Herzogs für Militär, Verwaltungsbeamte, Kaufleute, Künstler, Landwirte, Fabrikanten bestimmt. »Woher kömmt es, dafs so viele wichtige Teile des gemeinen Bestens, die Künste, die Landwirtschaft und selbst die edle Handlung im Vergleich, was sie in anderen Ländern sind, noch so mangelhaft und unvollkommen aussehen, als daher, dafs wir in Deutschland beinahe gar keine Anstalten dafür haben.« Der Herzog will also eine Schule gründen, die diesen Kreisen der Bevölkerung die nötige Vorbereitung für das Leben geben soll; da Schreib- und Rechen-, auch die Lateinschulen in dieser Beziehung versagten. Hier sollen die Schüler die nötigen Hilfsmittel und die allgemeinen Lehrsätze kennen lernen, die sie zu ihrer späteren praktischen Betätigung im Berufe gebrauchen. Probst Jerusalem in Wolfenbüttel, der mit zu den Kuratoren gehörte, hatte besonders dem Herzog die handelswissenschaftliche Ausbildung künftiger Grofskaufleute an das Herz gelegt. Leider wurde aber diese Abteilung erst 1804 ins Leben gerufen. Man berief Ferdinand Kunz von der Magdeburger Handlungsschule zum ordentlichen Professor der Handlungswissenschaft. Kunz hatte als cand. theol. sich ausgezeichnet in die Handels-

wissenschaften in Magdeburg eingearbeitet und war durch seinen dortigen Direktor, den Elbschiffer (Rheder) und Kaufmann Keller, sowie durch andere Kaufleute in seinen neuen Beruf belehrt und eingeführt worden. Er hat bis 1808 in Braunschweig diesen Unterricht geleitet. 1808 verschwindet aber derselbe, da Kunz stirbt und die Abteilung wird durch eine Militärschule ersetzt. 1814—1825 wurde der Handelsunterricht wieder eingeführt, konnte dann aber nicht fortgesetzt werden, da ein Nachfolger nicht zu finden war. Aus dem Carolinum ging dann die technische Schule hervor, die von 1835—1862 eine merkantilistische Abteilung hatte.

Ein ähnliches Schicksal hatten zwei andere Anstalten, nämlich Heldmanns »Neueres churpfalz-bayerisches Handlungsinstitut« in Würzburg 1800 und das von Passaquay 1807 gegründete Handlungs-Institut in Dillingen. Heldmann, einem ehemaligen Spezereihändler, war es gelungen, bei der Neuorganisation der Universität Würzburg die Professur der Handlungswissenschaft zu erhalten, wobei ihm auch die Erlaubnis erteilt wurde ein Handlungsinstitut nach seinen Plänen anzulegen. Dieses wurde allmählich durch verschiedene Vergünstigungen zu einer öffentlichen Anstalt erhoben und würde deshalb einer recht gedeihlichen Weiterentwicklung fähig gewesen sein, wenn Heldmanns Persönlichkeit, wie aus seinen Personalakten hervorgeht, vorwurfsfrei gewesen wäre. So ging auch diese Schule 1807 wieder ein. Heldmann ging nach der Schweiz, wo er in Arau 1807 öffentlicher Lehrer der Handelswissenschaften an der Kantonschule, einem Gymnasium, wurde. Seine Programmarbeit »Über die Bildung der Jugend zum Handelsstande in republikanischen Staaten 1807 und seine Arbeit über die Entwicklung der Lehranstalten in dem kurfürstlichen bayerischen Handlungsinstitute zu Würzburg 1802 lassen erkennen, dafs er weiter strebte.*) In Elbing hatte Joh. Wilheim Süvern 1804 als Direktor des Gymnasiums einen Entwurf eines neuen Einrichtungsplanes für das Gymnasium herausgegeben. Die Schule sollte sich gliedern 1. in eine Bürgerschule Klasse 6, 5, kein Latein, 2. Mittelschule Klasse 4, 3, kein Griechisch, Handelsschule, 3. in eine Gelehrtenschule Klasse 2, 1.

Wie nachteilig im 18. und 19. Jahrhundert die politische Geschichte Deutschlands auf die Kultur eingewirkt hat, wie sehr unser wirtschaftliches Leben in seiner Entwicklung aufgehalten, ja zurückgeworfen worden ist, das kann man auf verschiedenen Gebieten der wirtschaftlichen Betätigung unseres Volkes nachweisen. Recht anschaulich zeigt sich dieser ungünstige Einflufs auf dem des Handelschulwesens. Was die Segnungen der Friedensjahre mühsam aufgebaut hatten, zerstörten die oft wiederkehrenden Kriege in kurzer Zeit. Die Merkantilisten hatten eine gute Saat ausgestreut, sie waren es, die auf die volkswirtschaftliche Bedeutung der Handelsschulen hingewiesen und unermüdlich an der Verwirklichung der Idee gearbeitet hatten. Wäre eine friedliche Entwicklung unserem Vaterlande beschieden gewesen, so hätten die Handelsschulen schon im 18. Jahrhundert eine feste Basis gewonnen und eine stetige Ausgestaltung bis auf die Neuzeit zu verzeichnen gehabt. So aber mufste Deutschland lange an den Folgen des 7jährigen Krieges leiden; kaum hatte es sich erholt und neuen Wagemut auf allen Gebieten gezeitigt, so brausten die Wogen der französischen Revolution und die Stürme der folgenden Kriegsjahre, das tolle Jahrzehnt der Napoleonischen Gewaltherrschaft, über dasselbe dahin, alle Keime, die sich entfalten wollten, wieder vernichtend. Und doch hatten die unglücklichen Kriegsjahre auch ihr Gutes gehabt. In den leitenden Kreisen erwachte mehr und mehr die Einsicht, dafs eine Gesundung und Kräftigung des Volkes nur von der Erziehung zu erwarten sei. Handel und Wandel waren tief erschüttert und die produktiven Stände in ihren innersten Interessen schwer geschädigt. Der Staatsrat Kunth, der schon seit Jahrzehnten für die Hebung des gewerblichen Schulwesens gewirkt hatte, erhebt deshalb den Ruf: »Die Hilfe, welche von Staatswegen noch geleistet werden kann, ist in dem einzigen Worte begriffen — Bildung! Unterricht in den mathematischen und

*) Wegele, Geschichte der Universität Würzburg, 1882, II, S. 472. Steinel, Das Schulwesen in Würzburg, 1895, S. 8.

Naturwissenschaften durch die Schulen; überhaupt Erhöhung des geistigen Lebens!« Weiter sagt er: »In allen Landesteilen fehlen der Fabrik- und Handelsgeist. . . Endlich fehlten bisher in allen Landesteilen und fehlen noch jetzt die Bürgerschulen in ihren Abstufungen bis zu den Realgymnasien hinauf, deren weitere Verbreitung aber in dem Mangel an Bildung des jetzigen Geschlechts selbst das nächste und stärkste Hindernis findet.« Dann klagt er darüber, dafs die Regierung allzuviel Wert auf eine allgemeine und gelehrte Bildung, auf eine Erziehung des Beamtenstandes lege, darüber aber die praktische Ausbildung für die Gewerbe, den Handel und die Landwirtschaft vernachlässige. Er verlangt deshalb Realgymnasien oder auch »Bürgergymnasien«, die »aufser den Fabrikanten auch den Kaufleuten, Landwirten, Forstmännern, Baumeistern usw. stufenweise die nötigen Vorkenntnisse verschaffen.« Aus diesen wenigen Andeutungen geht hervor, dafs Kunth an die Überlieferungen Heckers anknüpft, auf den er auch mehrmals zu sprechen kommt; also nicht reine Fachschulen, die sich nur auf den fachlichen Unterricht beschränken, sondern Lehranstalten, die sowohl eine allgemeine Bildung, als auch hinlängliche Vorbereitung auf den Beruf gewähren, sind das Ziel seiner Bestrebungen. Dafs er in 1. Linie an Gewerbeschulen dachte, ist aus den Zeitumständen erklärlich, denn zunächst mufste man an der Hebung des Gewerbes, der Industrie arbeiten und konnte erst in 2. Linie an den Kaufmannsstand denken. 1817 wurde Kunth vom preufsischen Staatsministerium beauftragt, mit der Kgl. Regierung in Erfurt über eine in dieser Stadt zu errichtende »Lehranstalt zur höheren Bildung des Fabrikanten- und Kaufmannsstandes« in Verhandlung zu treten. Wenn die Schüler, entwickelt Kunth seine Ansicht, im Alter von 10 bis 12 Jahren mit genügender Elementarbildung eintreten, so sei ein 6jähriger Kursus notwendig. Er wünscht eine Teilung in drei übereinander geordnete Stufen mit je 2jährigem Kurse dergestalt, »dafs jeder Kursus ein Ganzes ausmache und so schon der blofse künftige Handwerker, der nur den 1., oder der kleine Fabrikant und kleine Kaufmann, der nur diesen und den 2. vollendete, einen zusammenhängenden Vorrat brauchbarer Kenntnisse hinwegnehme.« Wesentliche Unterrichtsgegenstände sind: Schreiben, Zeichnen, Deutsch, Französisch und noch eine neuere Sprache, Rechnen, Mathematik, Physik, Chemie, Natur- und Erdbeschreibung, Geschichte und Handelswissenschaft. Kunth wünscht aber noch die Einführung eines Faches: Unterricht in der kaufmännischen Moral. Er sagt: »Der künftige Kaufmann mufs teils die allgemeinen Pflichten des rechtschaffenen Mannes kennen und ausüben lernen, teils besonders auch diejenigen, die ihm in seinem Stande obliegen.« Die Verhandlungen verliefen aber im Sande. Aus der geplanten Schule wurde nichts, und Kunths Forderungen verhallten ungehört im Geräusch der politisch erregten Zeit. Während die Ministerien Stein-Hardenberg der Bewegung und insbesondere den Bestrebungen Kunths günstig gestimmt waren, standen die folgenden Ministerien denselben vollständig verständnislos gegenüber und konnten sich nicht zu einer staatlichen Initiative aufraffen. Erfurt erhielt 1821 eine private Handelsschule, deren Begründer der bekannte Kameralist Johann Christian Noback war.

Nur eine Stadt liefs den Samen, den Kunth ausgestreut hatte, nicht untergehen, und das war Magdeburg, dessen Schulwesen in jener Zeit gerade von Zerrenner einheitlich gestaltet wurde. Bei seinem Neuaufbau des gesamten Schulwesens schenkte er auch als weitblickender Mann den gewerblichen Schulen seine besondere Aufmerksamkeit.

So sagte er: »Sollte dem Schulbedürfnisse unserer Stadt abgeholfen werden, so waren folgende Anstalten nötig: . . . . 3) Anstalten zur Ausbildung und Vorbereitung von Jünglingen, die sich den höheren Gewerben des bürgerlichen Lebens . . ., also solchen Gewerben gebildeter Stände widmen wollen, zu welchen zwar eine höhere wissenschaftliche, aber keine eigentlich gelehrte Bildung nötig ist. Diese Anstalten, die für jeden Staat dringendes Bedürfnis sind, und deren es leider noch, zum Nachteil der gelehrten Schulen, welche sie mit ersetzen müssen, und deshalb nicht den reinen Plan gelehrter Schulen, wenigstens nicht ohne Nachteil für die nicht studierenden Jünglinge fest halten können, sowie besonders zum Nachteil für Fabriken und Handlung, und andere höhere Gewerbe, . . ., viel zu wenige gibt: müssen sich von gelehrten Schulen dadurch unterscheiden, dafs sie a) nicht die alten Sprachen als Hauptbildungsmittel ge-

brauchen, sondern von ihnen nur die lateinische, und auch diese nur soweit lehren, als ihr Studium zum leichteren und bestimmteren Auffassen allgemeiner Sprachregeln dient, und ihre Kenntnis von jedem wissenschaftlich gebildeten Manne gefordert werden kann, so dafs also der lateinische Sprachunterricht hier nicht als Vorbereitung für die Gymnasien betrachtet werden darf; b) dafs sie dagegen die Muttersprache und die mathematischen Wissenschaften als Hauptmittel zur Bildung und als Grundlage behandeln, c) dafs sie von den untersten Klassen an besonderen Fleifs auf die Unterrichtsgegenstände verwenden, welche die künftige Bestimmung der diese Anstalt besuchenden Jünglinge fordert, als Schreiben, Rechnen, Zeichnen usw., d) dafs sie den neueren Sprachen mehr Zeit und Sorgfalt widmen, als dies auf gelehrten Schulen geschehen kann und darf, e) dafs sie in ihren oberen Klassen den wissenschaftlichen Unterricht, da ihre Schüler keine Universität mehr vor sich haben, wenigstens in den Wissenschaften weiter als die Gymnasien ausdehnen, welche unmittelbare Grundlage der Gewerbe und des Standes sind, dem sie die Jünglinge vorbilden sollen, und f) manche Lehrzweige für ihre höheren Klassen aufnehmen, welche dem Gymnasialzwecke fremd sind, z. B. Warenkunde, Handlungswissenschaft, Chemie, Technologie, Buchhalten, Feldmessen, Plan- und architektonisches Zeichnen.«

Seinen Anregungen ist es zu danken, dafs nach diesem Programme am 3. Mai 1819 die städtische »Höhere Gewerbe- und Handlungsschule« eröffnet wurde. Die Schule bestand aus fünf Klassen. Als ihr Unterbau wurde die 3klassige »Vorbereitungsschule« angesehen, in welche sechsjährige Knaben aufgenommen wurden. Wie in dieser, wurde auch in der Gewerbe- und Handelsschule Lateinisch gelehrt und zwar von der 5.—2. Klasse wöchentl. 2 Std. »Der lateinische Unterricht kann jetzt, wo die lateinischen Brocken aus dem Geschäftsstil ziemlich verbannt sind, für diese Schule keinen anderen als formellen Zweck haben, nämlich den, durch die feststehenden Formen dieser alten Sprache das bestimmtere Auffassen allgemeiner Sprachregeln zu erleichtern«, fügt Zerrenner erläuternd hinzu. Er stellt aber gleichzeitig in Aussicht, dafs dieser Lateinunterricht wegfallen würde, wenn die Vorbereitungsschule gründlich vorbereitet, also das allerdings etwas hoch gesteckte Ziel, das Zerrenner vorschwebte, erreicht habe. Aus dem Lehrplane, welcher von den heutigen Lehrplänen nicht abweicht, heben wir folgendes hervor. Nur in der 2. und 1. Klasse treten die kaufmännischen Unterrichtsfächer auf und zwar in Klasse 2: Geographie und Produktenkunde (2 Std.), Geschichte, besonders in Hinsicht auf Kultur (2 Std.), in Klasse 1: Deutsch (4 Std.), Französisch (4 Std.) und Englisch (3 Std.), verbunden mit praktischen Übungen, besonders mit Geschäfts-Korrespondenz, kaufmännisches Rechnen und Buchhalten (6 Std.), Münz-, Mafs- und Gewichtskunde (1 Std.), Warenkunde (1 Std.), Handelsgeographie und Handelsgeschichte (je 2 Std.). Dann fügt Zerrenner ganz auf den Schultern Kunths stehend, hinzu: »Gern hätte ich der 1. Klasse noch eine besondere Stunde für kaufmännische Moral als stehende Lektion gegeben; allein bis jetzt kann sie nur im Wechsel mit der Religionslehre und allgemeinen Moral vorgetragen werden.« — »Was die ganze Form der Schule betrifft, so wird sich künftig dieselbe mehr nach unserer Idee so bilden lassen, dafs die 4 unteren Klassen die eigentliche Schule umfassen und die obere einen eigenen 2jährigen höheren, unmittelbar auf höheres Gewerbe vorbereitenden, gröfstenteils praktischen Kursus bildet, an welchem auch andere teilnehmen können, die nicht in unserer Schule ihre wissenschaftliche Vorbildung erhielten.« 1826 brachte man diesen Gedanken insofern zur Ausführung, als die oberste Klasse in 2 Abteilungen gespalten wurde, deren eine die künftigen Kaufleute, die andere die übrigen andern praktischen Berufen zustrebenden Schüler enthielt. 1844 gab man die Tendenz zur Berufsschule ganz auf, und aus der Schule wurde eine Realschule.

Wir haben uns nun mit einer Strömung im kaufmännischen Bildungswesen zu beschäftigen, die in ganz andere Bahnen einlenkte. Bisher hatte man nur den Kaufmann im gröfseren Stile bei Schaffung von Bildungsgelegenheiten im Auge gehabt, an den kleinen Kaufmann, dessen Wirkungskreis ein beschränkterer ist, hatte man wenig oder gar nicht gedacht. Das Bildungswesen dieser Kaufleute entwickelte sich aus der Innung heraus. Jeder Knabe, der Kaufmann werden wollte, schlofs seine Schulzeit mit dem 14. Jahre ab. Eine 4—6jährige Lehrlings- und eine ebenso lange Gehilfenzeit waren die Vorbedingung für denjenigen, der sich in die Innung als

selbständiger Kaufmann oder Kramer aufnehmen lassen wollte. Die Innungen hatten besonders auch die Aufgabe, die gründliche Berufsbildung des Nachwuchses zu sichern. Jedem Kaufmann war das Recht zuerteilt, Lehrburschen in seinem Geschäfte zu halten, nur hatten die Innungsvorstände die Pflicht, darüber mit Eifer zu wachen, dafs niemand mehr Lehrburschen annahm, als er gehörig unterrichten und beaufsichten konnte. Die Berufsbildung war also ausschliefslich in die Hand der Lehrherren gegeben. So war es altem Brauche gemäfs, und niemand hatte die Schranken dieser Überlieferung zu durchbrechen gewagt. Eine solche Lehrzeit haben z. B. Gervinus, Justinus Kerner, Friedrich Perthes, Freiligrath, Schliemann*) u. a. durchgemacht und in ihren Lebenserinnerungen in trefflicher Weise geschildert. Es liegt auf der Hand, dafs diese Art der Vorbereitung für den Beruf nicht immer ihren Zweck erfüllte, sondern sich häufig recht unzulänglich erwies, war der Erfolg doch ganz von der Fähigkeit, Gewissenhaftigkeit und der nötigen Zeit, die der Lehrherr oder die Gehilfen darauf verwendeten, abhängig. Allerdings kam es zuweilen vor, dafs Lehrlinge in einem gereifteren Alter, mit einer umfassenderen allgemeinen Bildung in das Geschäft traten, wie dies Freytag in seinem Hohenliede des Kaufmannsstandes, in dem Roman »Soll und Haben« schildert, doch werden das meist nur Ausnahmen gewesen sein. Im allgemeinen herrschte das Streben vor, den Knaben sobald als möglich, also sofort nach der Konfirmation, der Lehre zuzuführen. Die Mängel, die dieser Art der Lehrlingsausbildung anhafteten, zeigten sich besonders darin, dafs in vielen Fällen die Lehrlinge lange Zeit mit sehr einfachen Arbeiten beschäftigt wurden, dafs ein stufenweiser Fortschritt von einfacheren zu wichtigeren Beschäftigungen häufig fehlte, dafs mancher Prinzipal mehr geneigt war, einen auf eine bestimmte Arbeit eingeschulten Lehrling solange als möglich bei derselben zu belassen, um der Mühe der Unterweisung eines Ersatzmannes überhoben zu sein. Infolgedessen ging während der Tätigkeit des Lehrlings im Laden und Magazin die ohnehin mangelhafte Fertigkeit in schriftlichen Arbeiten, zugleich auch das Verlangen, sich mit solchen Arbeiten zu befassen, verloren. Diejenigen, die im Einerlei ihres Tagewerkes die geistige Spannkraft nicht verloren hatten, waren auf Selbstunterricht oder Unterweisung durch einen Privatlehrer nach dem Geschäftsschlusse in den Abendstunden angewiesen. Viele haben sich auf diese Weise, sei es durch eigenen Fleifs, sei es durch gute geistige Beanlagung, Bahn gebrochen, aber wie viele sind dabei erlahmt! Wir wollen hier nur ein Urteil anführen, das die Lage beleuchtet. Arnoldi bekennt freimütig: »Wir alle haben ja an uns selbst erfahren, wie wenig die kaufmännische Erziehung für uns getan hat.« Die Erkenntnis dieser Übelstände mufste die Kaufmannschaft mehr und mehr davon überzeugen, dafs Abhilfe dringend notwendig sei, nicht allein im Interesse der Lehrlinge selber, sondern auch im Interesse der Lehrherren, ja des ganzen Kaufmannsstandes. Und so kam es denn, dafs die kaufmännischen Körperschaften selbst Hand anlegten, um die schreienden Mifsstände wenn nicht vollständig zu beseitigen, so doch erheblich zu mildern, indem sie das Vermächtnis des vergangenen Jahrhunderts — den Handelsschulgedanken — wieder aufnahmen, aber in einer anderen Weise verwirklichten, als die ursprünglichen Bahnbrecher beabsichtigt hatten. »Selbsthilfe!« wurde jetzt das Schibboleth, da auf die Hilfe der Regierungen und Gemeindeverwaltungen nicht zu rechnen war. Der Anstofs zu dieser Bewegung ging aber nicht von einer grofsen Handelsstadt aus, sondern in einer kleinen Stadt, reifte der Gedanke seiner Verwirklichung entgegen. So erliefs am 16. Mai 1817 — dieses Jahr ist ein Markstein und Wendepunkt in der Geschichte der Handelsschulbewegung — in Gotha Ernst Wilh. Arnoldi als Kramermeister ein Umlaufsschreiben an die Mitglieder der Kramerinnung, das für die Folgezeit von epochemachender Wirkung war.

Wir teilen aus demselben folgende Stellen mit: »Zu einer Zeit da man Alles, was dem

*) Der Kaufmannsstand in der neueren Literatur. Handelsakademie 1896, S. 442. Der Kaufmann im Lichte der neueren deutschen Dichtung von A. von Hanstein. Handelsakademie 1901, Heft 45, 46.

Wesen oder der Form nach veraltet oder unbrauchbar erscheint, dem jetzigen edlern Zeitgeiste gemäfs zu gestalten strebt, möchte es wohl mehr als Pflicht seyn, unsern Nachfolgern keinen Grund zu dem Vorwurfe zu hinterlassen: dafs wir allein zurückgeblieben, dafs wir gleichgültig gegen Unvollkommenheiten, verzagt oder unfähig zu zweckmäfsigen Verbesserungen gewesen wären. . . . Wenn Treu und Glauben die Seele alles Handelsverkehrs sind: so mufs ein jeder Kaufmann ein sittlich gebildeter, wohl unterrichteter Mensch seyn. . . . Sollte man daher, für die Folge, an diejenigen, welche sich dem Handelsstande widmen wollen, nicht streugere Forderungen als seither machen? Sollte man nicht für die Ausbildung der kaufmännischen Jugend Alles thun, was sich mit den uns zu Gebote stehenden Mitteln dafür thun läfst? . . . Um also unberufenen Menschen unsern Stand zu verleiden, die Zahl der bürgerlich unbrauchbaren Unglücklichen nicht zu vermehren, und für den Staat und unsern Stand zugleich würdige Bürger zu bilden, endlich aber um eine Musteranstalt zu begründen, die vielleicht Nachahmung erweckt, für solche Zwecke scheint es wünschenswerth, dafs folgende Grundsätze von uns angenommen und streng befolgt werden. Wer sich in einer hiesigen Handlung zum Kaufmannsstande vorbereiten oder innungsmäfsig lernen will, mufs von dem Ausschusse, welcher für solche Zwecke aus wenigstens sieben Mitgliedern der Innung zusammenzusetzen ist und von der Obrigkeit bestätigt werden mufs, der Prüfung unterworfen werden: ob der Jüngling dem kaufmännischen Beruf entsprechende Naturgaben und eine demselben angemessene Erziehung erhalten habe.... Um als Gehülfe anerkannt und als solcher ausgeschrieben zu werden, mufs der sich Meldende vollgültige Beweise seines Wohlverhaltens vorgedachter Behörde beibringen und sich, in Absicht der erworbenen Kenntnisse, nicht nur einer mündlichen Prüfung unterwerfen, sondern auch dem Ausschusse Probearbeiten, die in schriftlichen Aufsätzen, kalligraphischen Probeschriften, Waren- und Wechselberechnungen bestehen, vorlegen. Wird er unfähig befunden, so kehrt er in die Lehre zurück, um sie noch so lange fortzusetzen, bis er das Versäumte nachgeholt hat. Zeichnet er sich aber aus, so werden in seinem Lehrbriefe die Kenntnisse, Geschicklichkeiten, Anlagen und Tugenden gerühmt, wodurch es geschieht. Solchergestalt hat ein jeder fleifsige und gut geartete junge Mann die Aussicht, ein Ehrenzeugnis zu erwerben, welches, als solches, für ihn einen unschätzbaren Werth haben mufs. ... Gewöhnliche Handels-Institute sind keineswegs die besten Pflanzschulen des Handelsstandes; denn mit Unterricht und Studium kann wohl viel Zeit ausgefüllt werden, aber die beständige Aufsicht, die eine beständige Beschäftigung voraussetzt, welche nicht nur in den mechanischen Verrichtungen, die im Handel vorkommen, Übung verschaffen, sondern auch durch lange Gewohnheit diejenigen Tugenden in den jungen Leuten befestigen soll, welche das Wesen eines tüchtigen Kaufmannes und oft mehr wert sind, als alle Wissenschaft — diese Art von beständiger Aufsicht ist nur in Handlungen selbst möglich. Und darum werden wir Ehre und Vortheil davon haben, wenn wir in diesem Sinne eine Handelsschule begründen, worinne Unterricht mit Arbeit, Arbeit mit Umgang abwechselt; deren Einrichtung es mit sich bringt, dafs der Lehrling, aufser seinem kaufmännischen Lehrherrn, auch in den ihm nöthigen Wissenschaften Lehrer, und in dem gemeinschaftlichen Unterrichte einen Sporn zur Nacheiferung, in geselliger Hinsicht aber Gelegenheit habe, durch den Umgang mit Gebildeten seines Standes, sich auch für den Umgang zu bilden und vor böser Gesellschaft bewahrt zu werden.«

Diese warmen Worte fanden lebhaften Anklang; man gründete eine besondere Vereinigung, »kaufmännische Innungshalle« genannt, und diese wurde die Trägerin der neuen Lehranstalt, welche am 29. März 1818 ins Leben trat. Die Idee einer solchen Handelsschule war leichter gefafst als verwirklicht. Noch nirgends bestand eine Anstalt, wie sie Arnoldi im Auge hatte. Es war keine leichte Aufgabe, für die kaufmännischen Fächer geeignete Lehrer, die sowohl eine pädagogische, als auch fachmännische Bildung aufweisen konnten, zu finden. Ebenso sehr war man in Betreff der Lehrbücher in Verlegenheit. Wohl war bereits eine ganz ansehnliche kaufmännische Literatur vorhanden, das meiste aber, das sich dem suchenden Blicke darbot, war für Schulzwecke wenig geeignet. Was der Schulausschufs in Vorschlag bringen wollte, mufste er aus sich selbst schöpfen. Allerdings müssen wir hinzufügen, mag Arnoldi wohl die Erfahrungen des Prof. Büsch verwertet haben, denn er hat in Hamburg, in einem dortigen Geschäfte tätig, Büschs Vorträge für Kaufleute gehört, man kann ihn darum wohl als einen Schüler Büschs und die Gothaer Handelsschule als einen Absenker der Hamburger Handelsakademie bezeichnen, wenn Arnoldi auch in prinzipiellem Gegensatze zu Büsch stand. Aus dem Aufrufe geht hervor, dafs er nur eine Handelsschule gelten lassen will, die neben der Praxis herläuft. Er ist also der ausgesprochene Vertreter der kaufmännischen Fortbildungsschule. Den entgegengesetzten Standpunkt nahm Büsch ein. Wohl hielt er eine lange Reihe von Jahren öffentliche Vorlesungen über die Handlungswissenschaften für junge Kaufleute, doch hat

ihn diese Art seiner Tätigkeit nie mit rechter Befriedigung erfüllt, wohl beschäftigte Wurmb, der erste Leiter der Hamburger Handelsakademie, solange derselbe diese Anstalt besafs, die Zöglinge in einer Handlung — doch konnte sich Büsch für diese Vereinigung nie recht erwärmen. Büsch schreibt im Gegenteil die Ursachen des ungenügenden Erfolges der Anstalt insbesondere auch dieser verfehlten Anordnung zu, »die zur Handlung bestimmten Jünglinge einen guten Teil des Tages in den wirklichen Geschäften der Handlung zu üben, und in den übrigen Stunden ihnen den Unterricht in den mannigfaltigen Kenntnissen, die der Plan des Instituts versprach, Unterricht geben zu lassen.«

Anfangs ging die Schule in Gotha, die 3klassig war, nicht über den Rahmen einer gewöhnlichen Fortbildungsschule hinaus, denn der Lehrplan enthielt nur allgemeine Bildungsfächer, die man jedoch wohl immer in Hinblick auf den kaufmännischen Beruf lehrte: Deutsch (je 2 Std.), Französisch (3, 3, 4 Std.), Rechnen (je 4 Std.), Erdkunde (—, 1, 1 Std.), Schreiben (3, 3, 2 Std.). Die Schüler sollten während der Dauer ihrer Lehrzeit, die 4 Jahre betrug, dieselbe besuchen, und zwar Kl. III wöchentlich 12, Kl. II und I aber je 13 Stunden. Nachdem im Gründungsjahre noch Englisch dem Lehrplan als Wahlfach eingefügt worden war, traten erst 1821 Buchhaltung mit Handelskorrespondenz, 1834 Warenkunde, 1860 Volkswirtschaftslehre hinzu. Später wurden für Kl. I 19, II 17, III 13 wöchentliche Unterrichtsstunden festgesetzt, und einige Zeit darauf eine Scheidung der Kl. I in Abteilung A und B vorgenommen und die Stundenzahl in folgender Weise geändert: Kl. I A 17, B 18, II 19, III 15. Dadurch ermöglichte man eine gesonderte Behandlung einiger kaufmännischer Disziplinen, die vorher vereint behandelt worden waren. So treten noch Kontorarbeiten, Wechselkunde, Korrespondenz, Geschichte, Handelsgeschichte als selbständige Fächer in diesen Lehrplänen auf. Man bot den Lehrlingen also sehr viel und legte den Lehrherren grofse Opfer auf, und zwar, das müssen wir noch ganz besonders hervorheben, mufsten die letzteren ihre Lehrlinge am Tage zur Schule schicken. Allerdings machte sich bald nach der Gründung der Schule eine Gegenströmung geltend, der diese Einrichtung zu unbequem wurde, aber Arnoldi zwang sie mit fester Hand nieder. — Auch an der polytechnischen Schule in Karlsruhe war seit 1845 eine Handelsabteilung angegliedert worden, in welcher Prof. Bleibtreu den Unterricht erteilte. Von ihm wurde gedruckt im Handbuch der politischen Arithmetik und eine Anleitung zur kaufmännischen Geschäftsführung. Schon 1821 kommt der Lehrer der Handlungswissenschaft Carl Courtin bei der Regierung ein, ihm den Charakter Professor zu verleihen und mit einer Besoldung unter die Staatsdiener aufzunehmen, was vom Ministerium d. I. genehmigt wird. Courtin war auf dem Gebiete der Handelswissenschaften sehr fruchtbar. Kaufmännische Aufsätze, Handelskorrespondenz, Buchhaltung und Waren- und Produktenkunde gingen aus seiner Feder hervor. Auch in der Schweiz entstand 1827 in Zürich eine technische Lehranstalt, in welcher Mathematik, Naturwissenschaften, kaufmännisches Rechnen und Buchhalten, Handels- und Wechselrecht, Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch gelehrt wurden. 1833 wurde dann noch in Zürich eine Kantonschule mit Industrieabteilung gegründet, die kaufmännisches Rechnen, Buchhaltung und Kontorarbeiten neben den anderen Fächern lehrte. 1839 wurde eine besondere merkantile Abteilung errichtet, 1855 die Zahl der Fächer vermehrt. Seit 1901 ist die Schule eine höhere Handelsschule mit $4^1/_2$ jährigen Kursen.

Zur selben Zeit, als Arnoldi mit seinem Freunde Friedr. Gottlieb Becker, jener der schöpferische, dieser der ausführende Teil, die Schule einrichtete, entstand auch aus der Initiative eines Privatmannes, der dann später in die weitere Entwicklung des Handelsschulwesens mächtig eingreifen sollte, eine solche Anstalt in Strafsburg. Dieser Privatmann war David August Schiebe, der nach ziemlich umfangreichen wissenschaftlichen Studien sich dem kaufmännischen Berufe hatte widmen müssen. Die unglückliche Zeit und die geringe Unterstützung von seiten des Handelsstandes führten aber schon 1819 die Auflösung dieses gemeinnützigen Privatunternehmens herbei. Ebenso sind hier die 1817 von

J. L. Keil in Windsheim gegründete »Kgl. bayr. autorisierte Handlungsschule und kaufmännische Bildungsanstalt« und das 1821 in Bamberg ins Leben getretene Handlungsinstitut des G. Wolfrum zu erwähnen, welches sich lebensfähiger als erstgenannte Schule erwies und bis 1861 bestanden hat.

Es fing allerorten an zu gären. Man überliefs es anfangs privatem Unternehmungsgeiste, Handelsschulen zu gründen, die infolge dieses Umstandes je nach der Befähigung ihrer Leiter und Lehrer ein berechtigtes oder auch unberechtigtes Dasein führten. Einige von diesen Schulen haben zweifellos sehr wohltätig gewirkt, doch zeigt sich fast bei allen derselbe Übelstand: Sie waren den mannigfachen Schwierigkeiten und Zufällen preisgegeben, denen Privatunternehmen immer ausgesetzt sind, die keinen Rückhalt an einer Körperschaft, Gemeinde oder dem Staate haben; die Lehrer widmeten ihre Kräfte diesen Schulen oft nur im Nebenamte, meist nur vorübergehend; gewöhnlich endeten derartige Schulen mit dem Tode des Gründers. Als aber die wirtschaftlichen Zustände sich mehr und mehr besserten, als der werdende Industriestaat gröfsere Anforderungen an die einzelnen Berufsstände und auch an den einzelnen stellte, als die liberale Strömung in allen Ständen den Drang nach umfassenderer Bildung erweckte, da nahmen auch andere kaufmännische Körperschaften zu der Handelsschulfrage Stellung. Und so treten wir ein in eine Zeit, in welcher die Handelsschule nach dem Vorbilde Gothas Gegenstand korporativer Unternehmung wird. Ein aufstrebender hoher Sinn auf nationalem Gebiete, eine Begeisterung, die selbst vor grofsen Opfern nicht zurückscheut, kennzeichnet jene Zeit und treibt die schönsten Blüten, und aus diesem Geiste heraus ist die Handelsschule erwachsen, getragen von der Fürsorge und Pflege der Kreise, die in erster Linie das gröfste Interesse an der Heranbildung des kaufmännischen Nachwuchses haben: der kaufmännischen Innungen, Vereine und Handelskammern. Es sind noch Schriftstücke aus jener Zeit vorhanden, in denen sich über die beregte Frage in goldnen Worten eine Begeisterung und Opferwilligkeit ausspricht, wie sie dem jetzigen nüchternen Zeitgeist fremd zu sein scheint. Es sind das literarische Denkmäler, die noch in späteren Zeiten von dem hohen Sinn jener Männer Zeugnis ablegen werden, den gegenwärtigen und kommenden Geschlechtern zur Nacheiferung. Und so kam es, dafs in verhältnismäfsig kurzer Zeit eine ganze Zahl von Handelsschulen aus der Erde hervorwuchs. Den Reigen begann Leipzig, und von hier aus ging die Anregung überall hin. Die Kramerinnung Leipzigs beschlofs die Gründung einer solchen Anstalt und berief August Schiebe zum Direktor derselben. Am 24. Januar 1831 nahm der Unterricht seinen Anfang. Dieser Tag ist für die Geschichte des Handelsschulwesens von hoher Bedeutung, denn die Art, wie man die Idee verwirklichte, sollte für die Zukunft mafsgebend sein. Hatte Büsch der Vorbereitungsschule das Wort geredet und Arnoldi nur die kaufmännische Fortbildungsschule gelten lassen wollen, so hielt sich die Leipziger Handelsschule von allen Einseitigkeiten fern, kam den verschiedenen Bedürfnissen des kaufmännischen Lebens entgegen und nahm einen vermittelnden Standpunkt ein, indem sie eine Lehrlings- und eine höhere Abteilung zugleich entstehen liefs. Dafs sie damit den richtigen Weg beschritt, hat die Folgezeit, hat die ganze Entwicklung des sächsischen Handelsschulwesens gezeigt. Zur Aufnahme in jede der beiden Abteilungen war erforderlich, dafs der Zögling das 14. Lebensjahr zurückgelegt hatte und eine gute Schulbildung aufweisen konnte. In der 3klassigen Lehrlingsschule bestanden von Anfang an 2 Unterabteilungen, die eine mit 16, die andere mit 8stündiger Unterrichtszeit in der Woche, eine Einrichtung, die aber bald aufgegeben wurde, da die 1. Unterabteilung allerdings störend in das Getriebe des kaufmännischen Geschäftslebens eingriff. Deshalb vereinigte man 1836 beide Abteilungen und setzte 10 Stunden wöchentliche Unterrichtszeit fest. Damit wir uns aber ein Bild von der Organisation machen können, geben wir die Unterrichtsfächer beider Lehrlings-Abteilungen an. In der 1. wurde gelehrt: Kalligraphie, deutsche, französische und englische Sprache, kaufmännische Arithmetik, Comptoirwissenschaften, Handels-Geschichte und Warenkunde. In der 2.

Abteilung fiel Englisch und Geschichte weg. Im Regulativ von 1835 heifst es dann weiter: »Haben die Zöglinge alle Teile der Comptoirwissenschaft einzeln aufgefafst, so werden sie unter Anleitung des Direktors in den praktischen Comptoirarbeiten im Zusammenhange ausgebildet, um die Führung sowie den Gang eines Geschäftes gehörig kennen zu lernen.« Ohne Zweifel haben wir in dieser kurzen Andeutung das zu verstehen, was wir bei Leuchs besonders hervorheben konnten und was später in Österreich Muster-Comptoir genannt worden ist, eine Einrichtung, in welcher nach dem Grundsatze der Konzentration alle kaufmännischen Disziplinen planmäfsig ineinander greifen, ein treues Spiegelbild des kaufmännischen Getriebes im kleinen. Mannigfache Versuche mufsten gemacht werden, bis man Tagesstunden für den Unterricht auffand, welche der Mehrzahl der Lehrherren genehm waren. Man liefs anfangs die Schüler zweimal des Tages, früh und abends von 7—8 Uhr, zur Schule kommen, versuchte es dann mit den Stunden von 7—8 früh und 2—3 nachmittags und mit Unterrichtsstunden von 10—12 Sonntags; schliefslich bewährten sich die Morgenstunden von 7 bis 9 sowohl im Sommer, als auch im Winter, als die geeignetsten.

Für Schiebe blieb die Lehrlingsabteilung aber immer ein Schmerzenskind. Seine Erfahrungen, die er mit derselben machte, die hohen Anforderungen, die er an die Schüler stellte, mufsten ihn in der Vorbereitungsschule das alleinige Heil suchen lassen. Er ist der ausgesprochene Vertreter dieser letzteren Schulart. Die Hindernisse, die sich ihm bei der Erreichung seines hochgesteckten Zieles entgegenstellten, waren besonders die mangelhafte Vorbildung der Schüler, die Teilnahmlosigkeit einer grofsen Zahl derselben und die kurze Unterrichtszeit. Zu wiederholten Malen spricht sich Schiebe sehr ungünstig über diese Abteilung aus. Er würde jetzt vielleicht anders urteilen, seit sich die Vorbildung der Lehrlinge dank der guten Volksschulen doch wesentlich gehoben hat. — Was die höhere Abteilung betrifft, so hat dieselbe mannigfache Wandlungen durchzumachen gehabt. Die Lehrgegenstände waren nach dem oben erwähnten Regulativ: Kalligraphie, Zeichnen, Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch (Wahlfach), praktische Übung darin und Theorie des Stils, freier Vortrag; Geographie, Gewerbskunde, Weltgeschichte, Geschichte des Handels- und des Gewerbewesens; Mathematik, Encyklopädie der Naturwissenschaften, Physik und Chemie, angewendet auf Gewerbe, Handelswissenschaft mit Inbegriff des praktischen Teils derselben, als: kaufmännische Arithmetik, Briefwechsel, Buchhaltung, Handels- und Warenlehre, Waren- und Produktenkunde nach vorgelegten Waren- und Produktenmustern, Geld-, Mafs- und Gewichtskunde, die Elemente des Handelsrechts und der Nationalökonomie. Jedenfalls gewinnt man hieraus den Eindruck, dafs der Fachschulcharakter stark betont wird. Da die Schüler zum Teil eine recht verschiedenartige Vorbildung aufwiesen, teilte Schiebe die Klassen für einzelne Lehrgegenstände, z. B. für die Sprachen, in besondere Sektionen, um einer Verschleppung des Unterrichts vorzubeugen. Schiebes Begeisterung für die Schule übertrug sich auch auf seine Mitarbeiter, ein frisches, fröhliches Streben machte sich bald bemerkbar. Hatte Schiebe schon vor seiner Übersiedelung nach Leipzig die kaufmännische Unterrichtsliteratur durch einige gute Werke (Lehre der Wechselbriefe 1818, Kaufmännische Briefe 1825, Die Comptoirwissenschaft 1830) bereichert, so ging er jetzt planmäfsig an die Schaffung geeigneter Lehrbücher und erweckte auch in dieser Beziehung bei seinen Lehrern Nacheiferung. Er selbst gab heraus: Lehrbuch der kaufmännischen Arithmetik 1834, Die Lehre von der Buchhaltung 1836, Auswahl deutscher Handelsbriefe für Handlungslehrlinge 1837, dasselbe französisch 1837, Pardessus, Lehrbuch des Handelsrechts 1838 usw. Er schrieb aus der Praxis für die Praxis. In diesem Streben folgten ihm seine Lehrer, die bemüht waren, für die einzelnen Unterrichtsfächer, den Zwecken der Schule entsprechend, geeignete Lehrmittel zu schaffen, so Nischwitz in seiner Handelsgeschichte und Handelsgeographie 1835, so Erdmann in seinem Grundrifs der allgemeinen Warenkunde 1833, so Feller und Odermann in dem klassischen Werke »Das ganze der kaufmännischen Arithmetik 1842« usw. In den Jahresberichten erschienen Abhandlungen, in welchen die einzelnen Fächer

auf ihre Notwendigkeit für den kaufmännischen Beruf geprüft, scharfe Grenzlinien zwischen dem Notwendigen und Unnötigen gezogen und methodische Vorschläge gemacht wurden. Die Schule hatte von Anfang sich der Gunst und Förderung der Regierung und der Behörden in reichem Maſse zu erfreuen. Die Regierung genehmigte in den ersten Jahren 200 Taler jährlichen Zuschuſs und erhöhte denselben mit Bewilligung der Stände vom Jahre 1835 an auf 1500 Taler. Als die politischen Ereignisse des Jahres 1866 die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht veranlaſsten, wurde der Handelslehranstalt zu Leipzig und denjenigen zu Dresden und Chemnitz, die inzwischen entstanden waren, das Recht eingeräumt, Reifezeugnisse zum einjährig-freiwilligen Militärdienst auszustellen. Freilich verursachte diese Vergünstigung eine Revision des Lehrprogramms, und der Schwerpunkt, der bisher in dem Unterrichte in den Handelswissenschaften lag, wurde etwas verrückt, indem man den allgemein bildenden Fächern mehr Raum und Bedeutung zuerkannte. Daſs die Schule aber ihren Fachcharakter nicht verlor und sich nicht in eine Realschule umwandelte, was leicht zu befürchten war, ist ein wesentliches Verdienst der sächsischen Staatsregierung, das in einer Geschichte des Handelsschulwesens nicht genug hervorgehoben werden kann. »Vor den Augen der Bundesschulkommission fanden die Fachgegenstände wenig Gnade«, die Handelsschulen waren den Mitgliedern der Kommission höchstens dem Namen nach bekannt. Nur der wohlwollenden, aber auch festen Haltung der sächsischen Staatsregierung, die den Wert und die Bedeutung der Handelsschulen im Laufe der Zeit kennen gelernt hatte, haben wir es zu verdanken, daſs denselben ohne wesentliche Änderung ihres Charakters das bedeutsame Recht zuerkannt wurde. Sonst wäre vielleicht die Wohltat zur Plage geworden. Angeregt durch die günstigen Erfolge der Leipziger Handelsschule entstanden nun in rascher Folge eine stattliche Zahl ähnlicher Anstalten. Schiebe nennt in seinen Berichten die Schulen zu Osnabrück (1838), zu Hamburg und Berlin. Die Berliner Schule bestand von 1843—1848 und hatte die Gebrüder Carl und Friedrich Noback zu Begründern, Söhne des bereits genannten Kameralisten Joh. Christ. Noback.*) An ihre Stelle trat 1848 die Anstalt eines gewissen O. Schweitzer, die noch heute besteht und dem Direktor Lach gehört. Die Osnabrücker Anstalt 1838 existiert ebenfalls noch und führt den Namen »Nöllesche Handelsschule«.**) Auch in Danzig wurde 1832 eine Handelsakademie errichtet aus den Mitteln der Kabrunschen Stiftung; dieselbe ist aber 1893 geschlossen worden, als das dortige Realgymnasium in eine lateinlose Realschule umgewandelt wurde, »weil man nicht zwei im wesentlichen gleiche Lehrziele verfolgende Schulen nebeneinander bestehen lassen wollte«. (!) Weiterhin entstanden 1833 die Handelsschule zu Göttingen, von der Kaufgilde gegründet, und 1837 die städtische Handelsschule zu Hannover.

Auch die alte Handelsstadt Nürnberg, deren Handel sich in jener Zeit wieder hob, trat der Verwirklichung des Handelsschulgedanken näher, dies geschah aber in einer Weise, die uns die Wahrheit des Sprichwortes von den vielen Köchen, welche den Brei verderben, recht bezeichnend veranschaulicht. Im Jahre 1833 wandte die bayerische Regierung dem gewerblichen Schulwesens ihr besonderes Augenmerk zu und verfügte, daſs die bestehenden höheren Bürgerschulen in Gewerbeschulen umgewandelt werden sollten. Ihr schwebte die Idee vor, Anstalten zu gründen, in welchen alle zukünftigen Kaufleute, Landwirte, Forstleute, Fabrikanten und Gewerbtreibende ihre Vorbildung für die Hochschule und für das Polytechnikum, für das Comptoir und für die Werkstatt empfangen sollten, eine Idee, die mit den Heckerschen Bestrebungen auffallende Ähnlichkeit hat. Daſs eine Schule mit so breiter Basis eine Menge Verwicklungen und Verwirrungen herbeiführen muſste, ist klar. Unausführbar wurde aber die Verordnung dadurch gemacht, daſs die Schüler dieser Gewerbeschule den Unterricht in Religion, Deutsch, den lebenden Sprachen und den Realien nebenher im Gymnasium erhalten sollten. Die Behörden, die öffentliche Meinung und

*) Bei der Gründung dieser Anstalt hatte der Dichter und ehemalige Kaufmann Freiligrath mitwirken wollen.

**) Handelsminister Möller war einer ihrer Schüler.

besonders hervorragende Schulmänner der Stadt Nürnberg waren gegen diese Verkoppelung. Da aber die Regierung auf ihrem Projekte beharrte, wurde mit einigen Abänderungen des ursprünglichen Planes am 11. Nov. 1833 die Gewerbeschule eröffnet. Dieselbe schlofs in sich gewerblich-technische, landwirtschaftliche Kurse und Vorbereitungskurse für die dem Handelsstande sich widmenden Schüler. Letztere Abteilung entbehrte aber jeden Fachcharakters. Besonderes Gewicht wurde in derselben auf die Nebenkurse in den Sprachen (Französisch, Englisch, Italienisch) gelegt. Was vorauszusehen war, trat ein. Die Verbindung von Anstalten, die ganz verschiedenen Zwecken dienten, erwies sich als unhaltbar. Die Regierung genehmigte dem Nürnberger Magistrate deshalb am 22. Juni 1835 die Errichtung einer städtischen 3klassigen Handelsschule als einer den Lokalverhältnissen entsprechenden Spezialanstalt, in welcher der Unterricht in merkantilischen Lehrgegenständen und in den neueren Sprachen besonders zu berücksichtigen sei. Wenn die Regierung in diesen Bestimmungen unzweifelhaft auch das Richtige traf, so beging sie doch insofern wieder einen Fehler, als sie verlangte, die Gewerbeschule und die neue Handelsschule sollten unter einer Leitung stehen. Der Rektor Dr. Mönnich entwarf im Auftrage des Magistrates einen Lehrplan, nach welchem die neue Schule aus 5 Kursen bestehen sollte. Die Schüler sollten das 10. Lebensjahr bei der Aufnahme in den untersten Kurs zurückgelegt haben. Die Lehrfächer waren: Religion, Deutsch, Rechnen, Mathematik, Naturkunde, Geographie, Geschichte, Französisch, Italienisch, Englisch, Kalligraphie, Zeichnen, Gesang. Aus diesen wenigen Mitteilungen ersieht man, dafs die Schule mit vollen Segeln in die Realschulbewegung hineintrieb und nichts weniger als eine Handelsschule zu werden versprach. Am 3. November 1834 wurde die Anstalt nach diesem Plane unter dem Namen Handelsgewerbschule eröffnet. Die Regierung war mit dieser Ausführung nicht einverstanden. Sie verlangt deshalb nachdrücklich die Aufnahme der Buchhaltung und Warenkunde in den Lehrplan. Der Magistrat ist jedoch anderer Meinung und beantragt, diese Fächer vor der Hand aufser Berücksichtigung zu stellen, weil »dieselben in Lehrstunden niemals so gründlich und vielseitig behandelt werden können, als sie die Praxis auf dem Comptoir und dem Gewölbe gibt, und weil die Handelsgewerbeschule, doch nur eine Vorbildungsanstalt für solche Jünglinge sein kann, welche aus ihr in die Lehre eintreten, wo sie dann unter der Leitung ihres Lehrherrn und, wenn nötig, durch Privatunterricht diejenigen Kenntnisse sich aneignen können, welche zur Praxis ihres künftigen Berufes gehören.« Obwohl die Regierung auf ihrem Standpunkte beharrte und auch das Gemeindekollegium den Unterricht in der Buchführung wünschte, blieben die Dinge doch beim Alten. »Alle vernommenen Techniker, deren im Magistrat 7 wären, sind der Überzeugung, dafs dieser Unterricht vor Eintritt in die Lehre nicht allein überflüssig, sondern sogar nachteilig sei, weil er teils geeignet sei, dem Lehrling den Dünkel einzuflöfsen, er wisse schon, was er doch im Geschäft erst lernen solle, teils aber selbst für die oberste Klasse der Schule noch zu früh komme.« Auf diese Erklärung des Magistrates nahm die Regierung Abstand von ihrer Forderung. Wenn auch einige Jahre später Wandel geschaffen wurde, so sieht man doch ohne weiteres, dafs der Unterricht in der Buchführung ganz lose dem Plane eingefügt wurde, während er doch das Rückgrat des ganzen handelswissenschaftlichen Unterrichts bilden mufs. Es kann deshalb nicht wundernehmen, wenn im Jahre 1856, als eine neue Bewegung veranlafst durch Dr. Brentano, durch das Land ging, der Rektor der polytechnischen Schule Prof. Dr. Romig sein Urteil über die Schule dahin abgibt, dafs sie wohl eine wackere Real- oder höhere Bürgerschule, zur Zeit aber keine Handelsschule sei, da mit Ausnahme der kaufmännischen Rechenkunst alle spezifischen Handelsfächer von ihrem Unterricht ausgeschlossen seien. »Eine Stadt wie Nürnberg, die sich die erste Handelsstadt des Königreichs nenne, solle nicht länger eine Handelsschule besitzen, in welcher alles, nur keine Handelswissenschaften gelehrt würden. Es klinge wie ein Hohn auf diese Anstalt, wenn man höre, dafs die aus ihr mit Absolutorium ausgetretenen Handelslehrlinge auf eigene Kosten bei Privatlehrern

die Buchhaltung erlernten.« Diese unumwundene, scharfe Kritik vermochte aber keinen grundsätzlichen Wandel zu schaffen, und die Schule entwickelte sich mehr und mehr zu einer 6klassigen Realschule. Dazu trug noch viel die Haltung bei, die die bayr. Regierung i. J. 1868 den Handelsschulen gegenüber einnahm. So mufsten die Abiturienten derselben, um das Recht zum einjährig-freiwilligen Militärdienste zu erlangen, die Prüfung an den Kreisgewerbschulen ablegen. Um solche Berechtigungszeugnisse ausstellen zu dürfen, wurde die Münchener Handelsschule, die 1868 von der Stadt gegründet worden war, dazu gedrängt, die ursprüngliche Organisation aufzuheben und sich in ihrer Verfassung an die Realschulen II. O. anzulehnen. Nur in den beiden Oberklassen sollte der Unterricht in den Handelsfächern erteilt werden. So wie in München entwickelten sich die Dinge auch in Nürnberg. Man kann deshalb wohl behaupten, dafs die Berechtigungsfrage der gedeihlichen Weiterentwicklung der Handelsschulen hinderlich in den Weg getreten ist und die Strömung in Bahnen geleitet hat, die der ursprünglichen Handelsschulidee fremd waren. Die Reichsschulkommission behandelte alles nach einer Schablone und beachtete wenig die berechtigten Eigentümlichkeiten der Fachschulen. — Noch eines Versuches, das kaufmännische Bildungsbedürfnis zu befriedigen, müssen wir hier gedenken: der Begründung einer merkantilischen Abteilung an dem 1745 vom Herzog Karl I. errichteten Collegium Carolinum in Braunschweig i. J. 1835. Sie bestand bis zum Jahre 1862 und ging ein, als die genannte Anstalt in eine Polytechnische Schule umgewandelt wurde. Der Lehrplan dieser Handelsabteilung umfafste: Handelsgeographie und Handelsgeschichte (2 Std.), Handelskunde (4 Std.), Buchhaltung, Korrespondenz und kaufmännisches Rechnen (4 Std.), Warenkunde (2 Std.), französische, englische, italienische und spanische Handelskorrespondenz (zus. 8 Std.), Theorie und Politik des Handels (4 Std.), Handels- und Wechselrecht (2 Std.) und allgemeiner Technologie (2 Std.). (1804—8, 1814—25, 1835—62.)

Während in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts die Entwicklung des Handelsschulwesens ein ziemlich langsames Tempo einschlug, machte sich in Deutschland in der 2. Hälfte eine auffällige Beschleunigung bemerkbar. Diese Bewegung steht im engsten Zusammenhange mit der vollständigen Umwandlung der wirtschaftlichen Verhältnisse, die in den vierziger Jahren mit dem Bau der ersten Eisenbahnen begann und Handel und Wandel aus ihrer Ruhe und Behäbigkeit aufrüttelte. Der Dampf und der elektrische Funke schufen eine neue Zeit, die neue Anforderungen an die Menschheit stellte. Die Fernen wurden in die Nähe gerückt, die Völker zu lebhafterem Güteraustausch angeregt, neue Verkehrswege eröffnet, die Erzeugnisse der verschiedensten Klimate in bisher ungeahnter Schnelligkeit herbeigeschafft: Seitdem umspannt der Handel mit seinen Riesenarmen die ganze Erde, die Welt ist heute der Markt für alle gröfseren Artikel. Auf dem Weltmarkte ringen aber die verschiedenen Völker miteinander, und nur der darf hoffen, nicht beiseite geschoben zu werden, der das beste geistige Rüstzeug mit in den Kampf zu bringen vermag. Dazu kam die Entwicklung des Bank- und Versicherungswesens, die Regelung der Münz- und Banknotenverhältnisse, die Handelsgesetzgebung, die Gewerbefreiheit, die Freizügigkeit, die furchtbare Konkurrenz, die Förderung der Handelsbeziehungen durch Konsulate und Handelsverträge, und für Deutschland die wirtschaftliche (Zollverein) und später die politische Einigung und der dadurch hervorgerufene Aufschwung der deutschen Industrie und des deutschen Handels.

Alle diese Umstände forderten gebieterisch ein andersartig erzogenes, ein neues Geschlecht, denn »das Geschäftsleben stellte sich nunmehr als ein so unendlich verworrenes und in tausendfältigen Maschen verschlungenes Netz dar, dafs es ohne einen tüchtigen Schatz allgemeiner und fachwissenschaftlicher Kenntnisse immer schwieriger wurde, in diesem Labyrinth den leitenden Faden zu finden.« (Beigl.) »Die früher genügende praktische Routine reichte nach und nach nicht mehr aus, das Bedürfnis einer entsprechenden Schulung trat in den betreffenden Kreisen immer mehr hervor und rief neben manchen anderen Anstalten

auch die Handelsschulen ins Leben.« (Lasche.) Überall, in grofsen und kleinen Städten fühlte man den Pulsschlag einer neuen Zeit und suchte den neuen Verhältnissen Rechnung zu tragen. Kaufmännische Schulen entstanden jetzt in allen Gegenden Deutschlands. Den gröfsten Aufschwung nahm das kaufmännische Bildungswesen zunächst im Königreich Sachsen. Hier wurden in der Zeit von 1830—1899 58 Handelsschulen gegründet und zwar

von	1830—1840	1
„	1841—1850	6
„	1851—1860	8
„	1861—1870	7
„	1871—1880	6
„	1881—1890	14
„	1891—1899	16.

Die bedeutendsten sächsischen Anstalten entstanden in Leipzig (1831), Berlin (1854) und Chemnitz (1848). Die anderen Staaten Deutschlands folgten jedoch bald nach, wenn auch anfangs nur zögernd. Das meiste hat für die Entwicklung des deutschen kaufmännischen Bildungswesens der deutsche Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen getan, der sich 1895 konstituierte und seitdem aller 2 Jahre Kongresse abhält, um durch diese, sowie durch eine rege literarische Tätigkeit die Ausbildung des kaufmännischen Nachwuchses in Deutschland zu fördern. Wir können nicht unterlassen auf die segensreiche Tätigkeit des Regierungsrats Dr. Stegmann in Braunschweig hinzuweisen. Es ist ein Zoll der Dankbarkeit, den die Kaufmannschaft, die Handelsschullehrer und die Regierungen ihm darbringen müssen. Wie traurig sah es vor dem Jahre 1895 aus, als die Regierungen sich fast gar nicht um die Handelsschulen kümmerten, als Harry Schmitt, Rektor in Berlin, der später ein Opfer einiger der Führer des Vereins für die kaufmännischen Fortbildungsschulen war, mit Recht sagen konnte: Im preufsischen Staatsbewufstsein existiert der Handelsschulgedanke nicht. Da hat nun der Syndikus der Braunschweiger Handelskammer Dr. Stegmann mit einer bewunderungswürdigen und zielbewufsten Klarheit in diese rückständigen Verhältnisse eingegriffen, die Kaufmannschaft so zu bewegen gewufst, dafs auf der Braunschweiger Versammlung eine Begeisterung für die gute Sache, die eine sehr bedeutende vaterländische Seite hat, namentlich unter den Kaufleuten emporloderte. Gründer der Handelsschulen waren in der Hauptsache kaufmännische Vereine und Handelskammern, aufserdem Staat, Gemeinde und Privatpersonen. Die entstandenen Handelsschulen waren teils Lehrlingsschulen, teils »höhere Handelsschulen« (jetzt als Handelsrealschulen bezeichnet). Eine neue kaufmännische Schulgattung schuf im Jahre 1873 der Handelsschuldirektor Professor Dr. Benser in Dresden durch Errichtung einer kaufmännischen Vorbereitungsschule, die jungen fortbildungsschulpflichtigen Leuten Gelegenheit bieten sollte, sich innerhalb eines Jahres mit den für die Praxis erforderlichen theoretischen Kenntnissen vor Eintritt in die Lehre auszurüsten. Aufserdem traten noch höhere handelswissenschaftliche in der Regel einjährige Kurse ins Leben, die jungen Leuten, welche bereits im Besitze des Berechtigungsscheines für den einjährig-freiwilligen Militärdienst waren, eine speziell kaufmännische Fachbildung geben wollten. Solche Handelsfachkurse wurden entweder an Handelsschulen oder auch an Realgymnasien; Oberrealschulen und Realschulen angegliedert. Der erste dieser Kurse entstand wohl in Leipzig im Jahre 1879. Bis zur Begründung des deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen gab es in Deutschland 276 Handelslehranstalten. Davon hatte das Königreich Preufsen 135 Schulen und zwar 18 in der Provinz Brandenburg, 22 in der Rheinprovinz, 17 in der Provinz Sachsen, 12 in der Provinz Hannover, 4 in Schleswig-Holstein, 10 in Westfalen, 31 in Schlesien, 10 in Hessen-Nassau, 4 in Ost- und Westpreufsen, 4 in Pommern, 3 in der Provinz Posen), das Königreich Bayern 27, das Königreich Sachsen 39, das Königreich Württemberg 10, das Grofsherzogtum Baden 14, das Grofsherzogtum Hessen 6, die Grofsherzogtümer Mecklenburg-Strelitz und Mecklenburg-Schwerin 11, das Grofsherzogtum Sachsen-Weimar-Eisenach 5, das Grofsherzogtum Oldenburg 2, das Herzogtum Braunschweig 4, das Herzogtum Sachsen-Meiningen 6, das Herzogtum Sachsen-Altenburg 1, das Herzogtum Sachsen-Coburg-Gotha 2, das Herzogtum Anhalt 3, das Fürstentum Schwarz-

burg-Sondershausen 1, das Reichsland Elsafs-Eothringen 5 und die 3 freien Städte Hamburg, Lübeck und Bremen je 1. Die Lehrer, welche an diesen Schulen arbeiteten, waren teils Akademiker, teils Volksschullehrer, teils praktische Kaufleute. In Bayern wurden die Lehrer für Handelswissenschaften an der Königl. Industrieschule in München ausgebildet; hatten aber nach erfolgreichem Besuche der 2 Handelsklassen dieser Anstalt noch eine 1jährige Praxis in einem Bankgeschäft durchzumachen und ein Jahr lang an einer Universität oder an einer technischen Hochschule zu studieren. Um bei den vielen Neugründungen von Handelsschulen, besonders Lehrlingsschulen, die erforderlichen Lehrkräfte zu erhalten, sahen sich der deutsche Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen und einzelne Landesregierungen veranlafst, zur Ausbildung von Lehrern für kaufmännische Fortbildungsschulen besondere Kurse einzurichten. Derartige Kurse finden noch jetzt statt, sind aber nur als Notbehelf zu betrachten. Im Jahre 1898 war der erste Kurs in Dresden an der öffentlichen Handelslehranstalt. Die beste Vorbereitung zum Handelslehrerberufe geben seit 1898 die Handelshochschulen.

2. Organisation und gegenwärtiger Stand.*) Die gegenwärtig bestehenden Handelsschulen sind entweder Handelshochschulen, Handelsmittelschulen oder kaufmännische Fortbildungsschulen (niedere Handelsschulen).

Über die Handelshochschulen vergleiche den Artikel »Handelshochschulen«.

Bei den Handelsmittelschulen unterscheidet man

1. Handelsrealschulen, die neben der fachlichen auch eine allgemeine Bildung vermitteln und in Bezug auf ihre Ziele und die mit der Abgangsprüfung zu erlangende Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst neben die Realschulen zu stellen sind.

2. Höhere Handelsschulen, die in der Hauptsache kaufmännische Fachschulen sind und bei ihren Zöglingen bereits die Allgemeinbildung voraussetzen, welche mit dem Einjährigenschein versehene junge Leute besitzen.

*) Für diesen Abschnitt ist im allgemeinen der Stand vom Anfang des Jahres 1905 berücksichtigt worden.

Alle Handelsmittelschulen sind kaufmännische Vorbereitungsschulen, d. h. sie haben die Aufgabe dem kaufmännischen Nachwuchs eine gewisse theoretische Ausbildung vor Eintritt in die kaufmännische Praxis zu geben.

Die Handelsschulen sind entweder 6-stufig, wie die städtischen Handelsschulen zu Köln, München, Nürnberg, die Dr. Lachsche Handelsschule in Berlin und die G. Hoffmanncshe allgemeine Handelslehranstalt in Ausburg, oder sie beschränken sich auf die 3 oberen Stufen wie die Handelsschulen zu Frankfurt a. M., Leipzig, Dresden, Chemnitz, Bautzen, Gera, Stuttgart, Mannheim, Dessau und Osnabrück. Die Lehrpläne der Handelsrealschulen weisen grofse Verschiedenheiten auf und es gibt in der Tat nicht zwei dieser Anstalten, die hier Übereinstimmung zeigten. Im allgemeinen kann man innerhalb der 16 deutschen Handelsrealschulen 2 Gruppen unterscheiden: Anstalten des sächsischen Typus und Anstalten des Milieutypus. Die ersteren betonen mehr die Fachbildung, die letzteren die Allgemeinbildung. Zu den Anstalten sächsischen Systems sind die Handelsrealschulen zu Dresden, Leipzig, Chemnitz, Bautzen, Gera und Frankfurt a. M.*) zu rechnen. Die übrigen Handelsrealschulen vertreten den Milieutypus. Als Beispiel eines Lehrplans der Handelsrealschulen sächsischen Systems mag der Plan der höheren Abteilung der öffentlichen Handelslehranstalt zu Dresden (mit 3 Oberstufen) dienen, als Beispiel eines Lehrplans der Handelsrealschulen des Milieutypus der Plan der städtischen Handelsschule zu Köln.

In der Kommissionssitzung vom 2. September 1904 des deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen ist ein Normallehrplan für Handelsrealschule festgesetzt worden, der folgendes Bild zeigt:

*) Swet, in seiner Schrift Handelsschulen und höhere Handelsschulen (Hamburg 1903), gibt der städt. Handelslehranstalt zu Frankfurt eine Stellung zwischen den Schulen der beiden Systeme. Der Lehrplan dieser Anstalt steht aber dem der Handelsrealschulen sächsischen Systems so nahe, dafs man die Frankfurter Anstalt unbedenklich zu den Schulen sächsischen Typs mit rechnen kann.

	III.	II.	I.
Religion	2	2	2
Deutsch	4	4	4
Französisch und französische Korrespondenz	5	4	4
Englisch und englische Korrespondenz	5	4	4
Geschichte	2	2	2
Geographie	2	2	2
Mathematik und Rechnen	6	5	5
Naturbeschreibung	2	—	—
Physik und Chemie	—	3	4
Schönschreiben (Kontorarbeit)	2	—	—
Stenographie	1	1	—
Handelskunde	—	1	1
Buchführung und Handelskorrespondenz	—	3	3
Volkswirtschaftslehre	—	—	1
Zeichnen	2	2	2
Turnen	3	3	3
	36	36	37

Vergl. hierüber die Veröffentlichungen des deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen, Bd. 31, S. 8.

Dresden (sächsischer Typus)

	Wöchentliche Stundenzahl		
	III.	II.	I.
Handelsrecht	—	—	2
Volkswirtschaftslehre	—	—	2
Handels- und Wechsellehre	1	2	—
Kaufmännische Korrepondenz	—	1	1
Buchhaltung und Kontorarbeiten	.1	2	2
Kaufmännisches Rechnen	4	4	3
Deutsche Sprache und Literatur	4	4	3
Französische Sprache und Korrespondenz	5	4	4
Englische Sprache und Korrespondenz	4	4	4
Allgemeine und Handels-Geographie	2	2	2
Allgemeine und Handels-Geschichte	2	2	2
Chemie	—	—	2
Technologie	—	—	2
Warenkunde	—	1	—
Physik	2	3	—
Naturkunde	1	—	—
Mathematik	4	3	2
Schönschreiben	2	—	—
Stenographie } Wahlfach	2	2	2
Schreibmaschine } Wahlfach	—	—	1
	34	34	34

Köln (Milieutypus)

	Wöchentliche Stundenzahl					
	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	3	2	2	2	2	2
Deutsch	5	5	5	4	3	3
Französisch	6	6	6	6	6	5
Englisch	—	—	—	5	4	4
Erdkunde	2	2	2	2	2	2
Gesetzeskunde	—	—	—	—	1	1
Rechnen	5	5	4	2	2	2
Algebra	—	—	—	2	1	2
Buchführung (wahlfrei)	—	—	—	—	1	2
Naturbeschreibung	2	2	2	2	—	—
Physik u. Technologie	—	—	—	—	2	2
Chemie u. Warenkunde	—	—	—	—	2	2
Schreiben	2	2	2	1	1	—
Stenographie	—	—	—	1	1	—
Freihandzeichnen	—	2	2	1	1	1
Zusammen	25	26	30	32	33	32
Turnen	3	3	3	3	3	3
Singen	2	2	je ein Chor			

Zu den Handelsrealschulen sind auch die bei Realschulen angegliederten Handelsabteilungen oder Handelsklassen zu zählen. Diese Form des kaufmännischen Unterrrichts tritt besonders in Bayern auf, wo sie in 23 Schulen zu finden ist. Im übrigen Deutschland ist sie seltener. Von nichtbayerischen Schulen gehören etwa hierher die Anstalten zu Flensburg, Altona-Ottensen, Danzig, Salzungen, Gotha und Arnstadt, Zittau (am Königlichen Realgymnasium). Um ein Bild von dem Umfange des handelswissenschaftlichen Unterrichts solcher Handelsabteilungen zu geben, sei auf dem Lehrplan der beiden neben den obersten zwei Realklassen eingerichteten Handelsklassen der Königl. Bayer. Realschule zu Fürth hingewiesen, wo die Schüler der 5. und 6. Klasse an Stelle des Zeichnens und der darstellenden Geometrie entsprechenden Unterricht in Handelsarithmetik und Kalligraphie haben. Der Plan der beiden Realklassen hat folgende Gestalt:

(Siehe Tabelle S. 37.)

Die in Deutschland bestehenden höhern Handelsschulen sind entweder dreiklassig (also eine Parallelbildung zu Obersekunda, Unterprima und Oberprima einer neunstufigen höhern Lehranstalt) oder zweiklassig (Obersekunda und Unterprima) oder einklassig (Obersekunda). Meistens stehen diese Anstalten mit andern Handelsschulen und zwar in der Regel mit Handelsreal-

Lehrgegenstände	Klassen 5	6
Religion	2	2
Deutsch	4	4
Französisch	3	3
Englisch	5	5
Arithmetik	1	1
Mathematik einschließlich der darstellenden Geometrie	5	5
Physik	2	2
Naturbeschreibung	—	—
Chemie und Mineralogie	3	3
Geschichte	2	2
Geographie	1	1
Zeichnen	4	4
Kalligraphie	—	—
Turnen	2	2
	34	34

Für die Handelsabteilungen ergeben sich folgende Abänderungen:

Lehrgegenstände	Klassen 5	6
Arithmetik	1	—
Mathematik	5	3
Zeichnen	—	—
Kalligraphie	1	1
Handelskunde u. Handelsarithmetik	3	4
	34	32

schulen in Verbindung, ohne jedoch mit denselben organisch zusammenzuhängen. In mehreren Fällen treten sie aber auch in der Form kaufmännischer Fachklassen als Parallelklassen zu den Oberklassen von Realgymnasien auf. 3 Klassen hat nur die Handelsabteilung am Realgymnasium zu Aachen. Zweistufig sind die höhere Abteilung zu Frankfurt a. M., Mainz und am Johanneum zu Hamburg, und einstufig die Anstalten zu Köln, Dortmund, Essen, Elberfeld, Augsburg, Stuttgart, Leipzig, Dresden, Reichenbach i. V., Plauen i. V., Karlsruhe und Gera. Die 3- und 2klassigen höhern Handelsschulen haben sich bisher wenig eingebürgert; dagegen erfreuen sich die einjährigen höhern Kurse in verschiedenen Städten eines stetig wachsenden Besuchs. Als Beispiel eines Lehrplans einer einklassigen höhern Handelsschule sei der Plan des »Einjährigen höhern Fachkurs« an der öffentlichen Handelslehranstalt zu Dresden angeführt und als Beispiel eines Lehrplans einer zweiklassigen höhern Handelsschule der Plan der höhern Handelsschule an der städtischen Handelslehranstalt zu Frankfurt a. M.

Dresden (einklassige höhere Handelsschule):

Unterrichtsfach	Wöchentliche Stundenzahl
Volkswirtschaftslehre	2
Handels- und Wechselrecht	2
Handelslehre und Kontorarbeiten	2
Buchhaltung	4
Kaufmännische Korrespondenz	2
Kaufmännisches Rechnen	4
Französische Sprache	6
Englische Sprache	5
Chemische und mechanische Technologie; Warenkunde	3
Handelsgeographie und Handelsgeschichte	2
Deutsche Sprache (für Ausländer)	2
Schönschreiben	1
Stenographie } Wahlfach	2
Maschinenschreiben } Wahlfach	1
	38

Frankfurt a. M. (zweiklassige höhere Handelsschule):

Unterrichtsfach	Zahl der wöchentl. Lehrstunden I. Sem.	II. Sem.	III. Sem.	IV. Sem.
Deutsche Sprache	3	3	2	2
Französ. Sprache und Korrespondenz	4	4	4	4
Englische Sprache und Korrespondenz	4	4	4	4
Kaufmännisches Rechnen	4	4	3	3
Allgemeine Handelslehre	6	—	—	—
Deutsche Handelskorrespondenz	—	2	2	2
Buchhaltung	—	2	3	3
Wechselrecht und Handelsrecht	—	2	3	3
Volkswirtschaftslehre	—	—	2	2
Allgemeine und Handelsgeschichte	2	2	2	2
Handels- und Verkehrsgeographie	2	2	2	2
Physik	2	2	2	2
Chemie und chemische Technologie	2	2	2	2
Warenkunde und mech. Technologie	—	—	2	2
Schreiben	2	2	—	—
Turnen	2	2	2	2
	33	33	35	35
Wahlfreie Gegenstände				
Stenographie	3	3	—	—
Spanisch oder Italienisch	2	2	2	2
Übungen im Laboratorium	—	—	3	3

Die kaufmännischen Fortbildungsschulen sind Handelsschulen, die insbesondere der

Ausbildung von kaufmännischen Hilfskräften für den Kleinhandel und für das Detailgeschäft dienen wollen. Sie zerfallen in 2 Gruppen: 1. in Tagesfortbildungsschulen oder kaufmännische Vorbereitungsschulen*) und 2 in Lehrlingsschulen oder kaufmännische Fortbildungsschulen im engeren Sinne.

1. Die Tagesfortbildungsschulen oder kaufmännischen Vorbereitungsschulen haben vollen Tagesunterricht bei wöchentlich 24 bis 36 Stunden und werden nach der Entlassung aus der Volksschule besucht. In Staaten und Gemeinden mit Fortbildungsschulzwang befreien sie vom Besuch der Fortbildungsschule. In der Regel gewährt man den aus diesen Anstalten mit Erfolg Entlassenen beim Eintritt in die kaufmännische Praxis eine verkürzte Lehrzeit. Der Kursus dieser Schulen ist teils einjährig, teils zweijährig. Einjährigen Kursus haben z. B die Anstalten zu Gnesen, Koblenz, Dresden, Krimmitschau, Reichenbach i. V., Ölsnitz und Bautzen, zweijährigen z. B. die zu Pirna und Zittau. Wie die beiden folgenden Lehrpläne darlegen, ist der Unterricht an diesen kaufmännischen Vorbereitungsschulen vorzugsweise kaufmännischer Fachunterricht. Für die Tagesklassen an der kaufmännischen Fortbildungsschule zu Erfurt sind 3 Klassen mit je halbjährigem Besuch vorgesehen.

Lehrplan einer einkursigen kaufmännischen Vorbereitungsschule (des »kaufmännischen Kursus« an der Öffentlichen Handelsschule zu Dresden).

a) Pflichtfächer

	Wöchentliche Stundenzahl
Handels- und Wechsellehre	3
Buchhaltung und Comptoirarbeiten	4
Kaufmännische Korrespondenz	2
Kaufmännisches Rechnen	6
Deutsche Sprache	3
Geographie	2
Geschichte	2
Warenkunde	2
Englische Sprache	4
Schönschreiben	2
Stenographie	2
	32

b) Wahlfächer

Zeichnen	1
Französische Sprache	2
	35

*) Man nennt diese Anstalten auch »Handelsvorschulen«, ein Name, der leicht mifsverstanden werden kann.

Lehrplan einer zweikursigen kaufmännischen Vorbereitungsschule (der »höheren Abteilung« an der Öffentlichen Handelsschule zu Pirna).

Unterrichts-Gegenstände	Wöchentliche Stundenzahl Kl. I	Kl. II
Deutsche Sprache, Literatur und Korrespondenz	5	6
Kaufmännisches Rechnen	4	4
Französische Sprache	5	4
Englische Sprache	5	4
Handelswissenschaft	2	2
Volkswirtschaftslehre	1	1
Buchführung	2	2
Geographie	2	2
Warenkunde, Chemie und Technologie	2	2
Physik	1	1
Geometrie	—	1
Algebra	2	—
Schönschreiben und Rundschrift	—	2
Zeichnen	2	2
Stenographie	1	1
Maschinenschreiben (Naumanns Ideal), fakultativ	—	—
	34	34

Der Gründer der kaufmännischen Vorbereitungsschule war — wie schon erwähnt worden ist — i. J. 1873 der Dresdner Handelsschuldirektor Prof. Dr. Benser. Zur Einrichtung dieses Kursus wurde Benser besonders durch eine Bestimmung des sächsischen Schulgesetzes vom Jahre 1873 veranlafst, welche besagte, dafs denjenigen Knaben, die nach 8jähriger Schulzeit sich noch ein Jahr zu weiterem Schulbesuch verpflichteten, vom Besuche der obligatorischen Fortbildungsschule befreit sein sollten. Benser war überzeugt, dafs dieser einjährige Kursus in Zukunft für die Ausbildung der Lehrlinge eine grofse Rolle spielen und die bestehende Lehrlingsschule sogar einmal verdrängen werde. In letzterem Punkte hat er sich zwar getäuscht, aber die kaufmännische Vorbereitungsschule hat sich doch überall da, wo sie eingerichtet worden ist, vorzüglich eingelebt. In Dresden ist z. B. der Zudrang zu diesem Kursus so bedeutend, dafs sich die Schulverwaltung genötigt gesehen hat, eine 4. Parallelklasse einzurichten. Harry Schmitt, der bekannte Schriftsteller auf dem Gebiete des kaufmännischen Unterrichtswesens, sieht die kaufmännische Vorbereitungsschule als die idealste Bildungsgelegenheit an, die

dem hier in Frage kommenden kaufmännischen Nachwuchs geboten werden könne und zollt ihr uneingeschränktes Lob. In seiner Schrift: Das kaufmännische Fortbildungsschulwesen Deutschlands, Berlin 1897, schreibt er folgende Worte:

»Ein solcher Jahreskursus kann das Höchste und Erstrebenswerteste leisten, was nur in Bezug auf fachliche Ausbildung der jüngeren Kaufmannslehrlinge von seiten der Schule gefordert werden kann. Wie anders wird der Knabe nun hineintreten mitten in die »praktische Schule des Geschäftes«, die aber jetzt erst zu einer solchen werden kann und für ihn wird, da der Lehrling die Fähigkeit mitbringt, zu verstehen, was um ihn hervorgeht und was man ihm aufträgt. Mit wirklichem Interesse steht jetzt der junge Mensch in seinem neuen Lebenskreis, und Lust und Liebe zu seinem Beruf mit allen daraus fliefsenden Segnungen sind der Erfolg jenes nützlich angelegten Jahres.«

(Über die kaufmännische Vorbereitungsschule vgl. Stillcke in der Deutschen Handelsschullehrer-Zeitung No. 26 und 27 des 1. Jahrg. und Rohmeder, Die Errichtung einer niedern Handelsschule in München, München 1905.)

2. Die Lehrlingsschulen oder kaufmännischen Fortbildungsschulen im engern Sinne sind kaufmännische Unterrichtsanstalten, die neben der Praxis herlaufen. Sie werden von den jungen Leuten, die sich dem Kaufmannsstande widmen wollen, während der Lehrzeit besucht. Diese Schulgattung zeigt gegenwärtig eine ungemein günstige Entwicklung. Die Zahl der Lehrlingsschulen hat sich seit Bestehen des deutschen Verbandes f. d. kfm. Unterrichtswesen mehr als verdoppelt. Man unterscheidet obligatorische kaufmännische Fortbildungschulen (der Schulzwang ist in der Regel bis zum 18. Lebensjahre ausgedehnt), Schulen mit indirektem Zwange und solche mit freiwilligem Besuch. Sehr erfreulich ist die Tatsache, dafs bei Neugründungen in den meisten Fällen das Zwangsprinzip zu Grunde gelegt wird und dafs eine grofse Reihe von bestehenden Lehrlingsschulen mit freiwilligem Besuch in obligatorische Fortbildungsschulen verwandelt worden ist. Die Pflichtschulen haben sich seit 1895/96 um 200 % vermehrt. Die intensive Bewegung auf dem Gebiete des kaufmännischen Fortbildungsschulunterrichts vergegenwärtigt folgende der Zeitschr. für das gesamte kfm. Unterrichtswesen (7. Jahrg. No. 9) entnommene Tabelle:

(Siehe Tabelle S. 40.)

In Bezug auf die Einwohnerzahl Deutschlands kommt jetzt eine kaufmännische Fortbildungsschule in Bayern auf 143000 Einw. (gegen 500000 Einw. i. J. 1891), in Preufsen auf 117000 Einw. (gegen 368000 Einw. i. J. 1891), in Württemberg auf 103000 Einw. (gegen 286000 Einw. i. J. 1891), in Sachsen auf 84000 Einw. (gegen 100000 Einw. i. J. 1891), in Baden auf 77000 Einw. (gegen 150000 Einw. i. J. 1891). Von den 32 deutschen Städten über 100000 Einwohner sind 31 mit kaufmännischen Fortbildungsschulen versehen (darunter 22 mit Zwangsschulen), von den 199 Städten über 20000 Einwohnern: 151 (darunter 108 mit Zwangsschulen) und von den Städten zwischen 10000 und 20000 Einwohnern: 108 (fast alle mit Zwangsschulen).

Die Verwaltung der kaufmännischen Fortbildungsschulen liegt teils in den Händen von kaufmännischen Körperschaften (Handelskammern, Kaufmannschaften, Handelsschulvereine), teils in den Händen von Privatpersonen.*) Das Interesse der Handelskammern für das kaufmännische Bildungswesen hat sich in den letzten Jahren sehr lebhaft betätigt. Von den in Deutschland bestehenden 145 Handelskammern oder diesen gleich zu erachtenden Körperschaften

*) Den sogenannten »Privathandelsschulen« wird gegenwärtig sowohl von seiten des interessierten Publikums, als auch von seiten der Regierungen ein gewisses Mifstrauen entgegengebracht, da in mehreren Fällen die Leiter solcher Anstalten für ihre Tätigkeit als nicht qualifiziert befunden worden sind. In einer Verfügung des preufsischen Ministeriums für Handel und Gewerbe vom 28. Oktober 1899, Staatsunterstützungen für kfm. Fortbildungsschulen betreffend, heifst es z. B.: »Unter ‚kaufmännische Fortbildungsschulen' im Sinne dieses Erlasses sind ohne Rücksicht auf ihre Beziehung alle öffentlichen Unterrichtsanstalten zu verstehen, in denen in Geschäften tätige junge Leute männlichen oder weiblichen Geschlechts nebenher Unterricht in kaufmännischen Fächern erhalten. Die von Privatpersonen des Erwerbes halber unterhaltenen kaufmännischen Unterrichtsanstalten gehören also nicht hierher.« Vergl. ferner H. Schickhardts Artikel »Erhebungen über den Besuch von Privathandelslehranstalten« in der Zeitschr. f. d. ges. kfm. Unterrichtswesen (No. 6, Jahrg. 6).

Vergleichende Übersicht über den Stand der kaufmännischen Fortbildungsschulen in Deutschland

Nr.	Staaten	1895/1896 Oblig.	Ind.	Freiw.	1904 Oblig.	Ind.	Freiw.	Summe
		Unterrichtsanstalten						
1	Preufsen	29	10	79	170	34	90	294
2	Bayern	—	14	—	17	11	15	43
3	Sachsen	—	37	—	—	45	5	50
4	Württemberg	—	—	10	5	16	—	21
5	Baden	—	12	—	21	2	1	24
6	Hessen	—	6	—	—	9	—	9
7/8	Mecklenburg-Schwerin u. -Strelitz	—	3	6	2	6	12	20
9	Sachsen-Weimar	—	5	—	—	8	—	8
10	Oldenburg	—	—	1	7	—	—	7
11	Braunschweig	—	—	4	10	—	—	10
12	Sachsen-Meiningen	—	5	—	—	7	—	7
13	Sachsen-Altenburg	—	—	1	—	4	—	4
14	Sachsen-Koburg-Gotha	—	—	2	1	1	—	2
15	Anhalt	—	—	3	2	—	2	4
16	Schwarzburg-Rudolstadt	—	—	—	—	—	—	—
17	Schwarzburg-Sondershausen	—	1	—	—	2	—	2
18	Waldeck	—	—	—	—	—	—	—
19	Reufs ä. L.	—	—	—	—	—	1	1
20	Reufs j. L.	—	—	1	—	1	—	1
21	Schaumburg-Lippe	—	—	—	—	—	—	—
22	Lippe-Detmold	—	—	—	—	—	—	—
23	Hamburg	—	—	1	—	—	9	9
24	Bremen	—	—	1	—	—	2	2
25	Lübeck	—	—	1	1	—	—	1
26	Elsafs-Lothringen	—	—	1	1	—	2	3
	Summa	29	93	111	237	146	139	522

haben sich 112 der Förderung des kaufmännischen Fortbildungsschulwesens in erfolgreicher Weise angenommen.

Die Geldmittel zur Erhaltung der kaufmännischen Lehrlingsschulen werden durch Schulgelder, Beiträge der Verwaltungsbürgerschaften und durch Unterstützungen der Handelskammern, städtischen und staatlichen Behörden aufgebracht. Staatszuschüsse gewähren fast alle Bundesstaaten (eine Übersicht über die von den Regierungen der einzelnen deutschen Bundesstaaten dem kaufmännischen Unterrichtswesen gewährten Zuschüsse gibt die Zeitschr. für das ges. kfm. Unterrichtswesen in No. 4 des 7. Jahrg.). Die Ortsgemeinden tragen in der Regel mindestens die Kosten für Heizung, Beleuchtung und Reinigung der Unterrichtslokalitäten und stellen vielfach geeignete Räumlichkeiten zur Benutzung als Lehrzimmer zur Verfügung; eine Zusammenstellung der von Gemeindeverwaltungen bewilligten Unterstützungen der kaufmännischen Schulen fehlt zur Zeit noch. Handelskammern leisten 88 bare Zuschüsse und zwar in einer Gesamtsumme von jährlich 127 645 M. (Über die Wirksamkeit der deutschen Handelskammern auf dem Gebiete des kfm. Fortbildungsschulwesens vergl. Band 20 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes f. d. kfm. Unterrichtswesen.)

Die Schulgeldsätze sind sehr verschieden. Bei Gemeindeanstalten sind sie im allgemeinen niedriger als bei Fortbildungsschulen, die kaufmännische Körperschaften zu Trägern haben. Nach der Zusammenstellung Alfred Roths in der Schrift »Das kaufmännische Fortbildungsschulwesen in Deutschland« (Hamburg 1903) schwanken sie zwischen 5 M und 120 M im Jahr. Schulen, die volle Schulgeldfreiheit haben, gibt es in Deutschland nur 11.

Die Lehrer an den kaufmännischen Fortbildungsschulen sind zum Teil hauptamtlich, zum Teil nebenamtlich angestellt. Die letzteren befinden sich in der Mehr-

zahl. Von den Anfang 1904 in Preufsen an kfm. Fortbildungsschulen wirkenden 1612 Lehrkräften waren nur 60 im Hauptamte tätig und 1552 im Nebenamte. Die meisten Lehrer sind berufsmäfsig vorgebildet (in Preufsen z. B. 1443), nur wenige gehören dem Kaufmannsstande an (in Preufsen 127) und noch weniger sonstigen Berufen (in Preufsen 42).

Als Unterrichtszeit hat man in den letzten Jahren immer mehr und mehr die Tagesstunden festgesetzt. Es gibt jedoch noch viele Schulen, in denen der Unterricht in die Abendstunden gelegt ist, obwohl unter den Kaufleuten selbst die Einsicht immer mehr Raum gewinnt, dafs der Unterricht, welcher erst nach Geschäftsschlufs seinen Anfang nimmt, nur von geringem Erfolg sein mufs.

Der Lehrplan an den kaufmännischen Fortbildungsschulen umfafst folgende Unterrichtsgegenstände: 1. Deutsch, 2. kaufmännisches Rechnen, 3. Korrespondenz, 4. Buchhaltung, 5. Handelsgeographie, 6. Schreiben, 7. Handels- und Wechsellesen, 8. Warenkunde, 9. Französisch, 10. Englisch, 11. Stenographie, 12. Maschinenschreiben. Die ersten 7 Fächer sind immer obligatorisch, die letzteren 5 entweder alle oder ein Teil derselben wahlfrei. In methodischer Hinsicht erstrebt man in neuester Zeit eine Konzentration des kaufmännischen Unterrichts, indem zwischen sogenannten Handelsfächern (1.—7.) eine gröfsere innere Verbindung herbeiführen will. Es soll dabei die »Handelsbetriebslehre, d. i. »die Lehre von der Einrichtung und Führung eines Handelsgeschäftes« zur selbständigen Bedeutuug erhoben und zu den übrigen kaufmännischen Unterrichtsgegenständen in natürliche Beziehungen gesetzt werden. Praktische Versuche mit dem Konzentrationsunterricht hat man bereits seit Ostern 1903 an der kaufmännischen Fortbildungsschule zu Braunschweig gemacht. Der Gesamtkursus an Lehrlingsschulen ist zumeist dreijährig und zerfällt in einen Ober-, einen Mittel- und einen Unterkursus. Lehrlinge, die im Besitze des Zeugnisses für den einjährig-freiwilligen Militärdienst sind, werden entweder in besonderen Abteilungen unterrichtet oder beim Eintritt in die Handelsschule einer der beiden oberen Klassen zugewiesen. Aus den folgenden beiden Lehrplänen der städtischen Handelslehranstalt zu Frankfurt a. M. kann die wöchentliche Stundenzahl, wie sie an kaufmännischen Fortbildungsschulen im allgemeinen üblich ist, und die den einzelnen Unterrichtsgegenständen zugemessene Zeit ersehen werden.

Lehrplan des einjährigen Kurs (für Lehrlinge, die im Besitze des Freiwilligenzeugnisses sind):

	Wöchentl. Stunden
Französisch	2
Englisch	2
Kaufmännisches Rechnen	3
Handelskorrespondenz u. Buchhaltung .	3
Wechsel- und Handelslehre	2
	12

Lehrplan des dreijährigen Kurs:

Unterrichtsgegenstände	Wochenstunden Kl. III	Kl. II	Kl. I	Zus.
Deutsch	2	1	1	4
Kaufmännisches Rechnen .	2	2	2	6
Wechsel- und Handelslehre	1	1	1	3
Korrespondenz und Buchhaltung	—	2	3	5
Handelsgeographie in Verbindung mit Warenkunde	2	1	1	4
Schreiben	1	1	—	2
	8	8	8	24
Wahlfrei:				
Französisch	2	2	2	6
Englisch	2	2	2	6
Stenographie	—	2	2	4
Maschinenschreiben . . .	—	—	2	2
	4	6	8	18
Summe der Pflicht- u. Wahlstunden jeder Klasse .	12	14	16	42

Mit wenigen Worten sei schliefslich noch der kaufmännischen Unterrichtsanstalten für weibliche Zöglinge gedacht. Die Mädchenhandlungsschule tritt ebenfalls als kaufmännische Vorbereitungschule und als kaufmännische Fortbildungschule im engern Sinne auf. Man hat in den letzten Jahren der Mädchenhandelsschule sehr viel Aufmerksamkeit gewidmet, und sowohl der Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen als auch die kaufmännischen Vereine für weibliche Angestellte nehmen sich derselben mit regem Eifer an. Die Veröffentlichungen des genannten Ver-

bandes haben sich bisher zweimal mit der Angelegenheit des kaufmännischen Unterrichts für weibliche Angestellte befafst, im Jahre 1898 (9. Band) und im Jahre 1901 (19. Band), und eine 3. Veröffentlichung über diesen Gegenstand haben wir noch in diesem Jahre aus der Feder der Vorsteherin des kaufmännischen Verbandes für weibliche Angestellte in Berlin, Fräulein Agnes Herrmann, zu erwarten. Das Ziel, welches sich die Förderer des kaufmännischen Bildungswesens für Mädchen gesetzt haben, ist die Errichtung der obligatorischen kaufmännischen Fortbildungsschule für alle weiblichen Handlungsgehilfen und Lehrlinge bis zum 18. Lebensjahre. Die Zwangsfortbildungsschule für kaufmännische weibliche Personen ist bis jetzt (auf Grund des § 120 der Gewerbeordnung) in 12 Städten eingeführt, in Frankfurt a. M., Wiesbaden, Mannheim, Freiburg i. B., Erfurt, Eschwege, Kassel, Sorau i. L., Königsberg, Kreuznach, Heidelberg und Offenbach i. B., in Aussicht genommen ist sie für Bruchsal, Karlsruhe, Königshütte, Rybeck, Danzig, Graudenz, Magdeburg, Thorn und Ölsnitz. Aufserdem bestehen in einer Reihe von Orten freiwillige Fortbildungsschulen, z. B. in Berlin, Posen, Braunschweig, Geestemünde, Graudenz, Thorn, Ölsnitz, Konstanz, Anhalt, Stettin, Ludwigsburg, München, Gnesen u. a. m.

Die kaufmännische Vorbereitungsschule oder Tagesfortbildungsschule für Mädchen scheint sich einer gewissen Beliebtheit zu erfreuen. Wenigstens sind diese Anstalten nicht so selten, wie die entsprechenden Schulen für männliche Zöglinge. Nach Mitteilung von Fräulein Agnes Herrmann-Berlin bestehen im ganzen 104 derartige Schulen und zwar:

a) 68 mit gebundenem Lehrplan für Handelsfächer, davon
36 mit Kursdauer von 1 Jahr
8 „ „ „ 2 „
2 „ „ „ 3 „
14 „ „ „ weniger als 1 Jahr,

b) 27 mit freier Wahl der Lehrfächer und c) 9, die an Haushalt- und Kochschulen angegliedert sind. Die älteste dieser Tagesfortbildungsschulen ist die 1901 eröffnete »Handelsschule für Mädchen« in Gnesen (einjähriger Kurs, wöchentlich 36 Stunden obligatorischen Unterricht). Frankfurt a. M. hat 2 solcher Abteilungen an der städtischen Handelslehranstalt, eine »zweijährige Handelsschule« mit 23 Unterrichtsstunden, für solche Mädchen bestimmt, welche die Bürgerschule besucht haben oder aus der 2. Klasse einer Mittelschule ausgetreten sind, nur eine »einjährige Handelsschule«, für welche 24 Stunden wöchentlich angesetzt sind und die von Mädchen besucht wird, welche die Mittelschule ganz oder eine neunstufige höhere Mädchenschule absolviert haben.*) Die Düsseldorfer Handelslehranstalt hat ebenfalls 2 Mädchenabteilungen, aber beide mit einjährigem Kurs, eine höhere, »Oberstufe« genannt, mit wöchentlich 33 Unterrichtsstunden für Mädchen mit der Vorbildung wie sie die höhere Töchterschule vermittelt, und eine niedere, »Unterstufe« genannt, mit wöchentlich 32 Stunden, in die Mädchen mit abgeschlossener Elementarbildung aufgenommen werden. Vorbereitungschulen sind auch 3 staatliche Handelsfachschulen: die kaufmännischen Sonderabteilungen der »Königl. Handels- und Gewerbeschulen für Mädchen« in Posen, Rheydt (Reg.-Bez. Düsseldorf) und in Potsdam. Die Lehrpläne der Vorbereitungsschulen für Mädchen unterscheiden sich im allgemeinen nicht von den Plänen der Knabenanstalten. Als Beispiele mögen die Pläne der beiden Mädchenabteilungen an der Frankfurter Handelslehranstalt dienen:

Lehrplan der einjährigen Handelsschule für Mädchen in Frankfurt a. M.

	Wöchentl. Stunden
Deutsche Sprache und Korrespondenz	3
Französische Sprache u. Korrespondenz	3
Englische Sprache und Korrespondenz	3
Kaufmännisches Rechnen	3
Buchhaltung	3
Wechsel- und Handelslehre	2
Handelsgeographie	2
Stenographie	3
Schreiben	2
	24
Maschinenschreiben (wahlfrei)	2
	26

*) Die städtische Handelslehranstalt zu Frankfurt a. M. hat aufser diesen beiden Mädchenabteilungen noch »fachwissenschaftliche Abendkurse für Mädchen« über kaufmännische Fächer und Sprachen.

Plan der zweijährigen Handelsschule für Mädchen in Frankfurt a. M.

Unterrichtsgegenstände	Wochenstunden Kl. II	Kl. I	Zus.
Deutsche Sprache	2	2	4
Französische Sprache und Korrespondenz	6	4	10
Englische Sprache und Korrespondenz	—	4	4
Kaufmännisches Rechnen	3	3	6
Handels- und Wechsellehre	2	2	4
Buchhaltung	2	3	5
Handelskorrespondenz	2	2	4
Handelsgeographie in Verbindung mit Warenkunde	2	2	4
Stenographie	2	1	3
Schreiben	2	—	2
	23	23	46
Maschinenschreiben (wahlfrei)	—	2	2
	23	25	48

Die Handelsschule hat im Laufe der Zeiten eine sehr verschiedenartige Beurteilung und Behandlung erfahren. Während ihr zeitweise eine liebevolle Berücksichtigung zuteil wurde, während hervorragende Kaufleute, Minister, hohe Beamte und Fürsten ein lebhaftes Interesse für sie bekundeten, während man von ihr alles Heil für die Wohlfahrt eines Landes erwartete, kamen auch wieder Zeiten, wo sie ganz von der Bildfläche verschwand, wo sie wie ein verlorener Posten behandelt wurde, wo im preufsischen Staatsbewufstsein die Handelsschule gar nicht existierte, wo man enttäuscht war, wenn der Einflufs der Handelsschulen auf die Hebung des Handels und auf die Gesinnung der Kaufleute nicht deutlicher zu Tage treten wollte.

Rotteck und Welcker, Staatslexikon 1856, Bluntschli und Brater, Staatswörterbuch 1859 wissen absolut nichts von diesen Schulen. Petersilie, Das öffentliche Unterrichtswesen im Deutschen Reiche 1897 (Hand- und Lehrbuch der Staatswissenschaften, Bd. 3) gibt wohl in der angefügten Bibliographie einige Werke über Handelsschulen an, übergeht sie aber vollständig im Abschnitte: Fachschulen. In Schönbergs Handbuch der politischen Ökonomie 1892 werden sie mit einer sehr kurzen Bemerkung abgefertigt. Elsters Wörterbuch der Volkswirtschaft (1899) bedenkt die Handelsschulen nur mit 36 Zeilen, während die landwirtschaftlichen 5 Spalten erhalten, so ist es auch mit dem Handwörterbuch der Staatswissenschaften 1902, wo das Verhältnis $1^{1}/_{2}$ Spalte zu 46 Spalten ist. Schmid, Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens 1859/78, 11 Bände, weifs nichts von Handelsschulen, ebenso Lindner, Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde 1884, hier deshalb, weil die Handelsschulen keine Erziehungsschulen wären. Die Konversationslexica Pierer, Meyer, Brockhaus sind auch sehr dürftig in ihren Mitteilungen. Schmid, Geschichte der Erziehung, 5. Bd. 1902 bringt aus der Feder Prof. Holzmüllers, Direktors eines Technikums, einen ziemlich ausführlichen Artikel über Handelsschulen, gibt aber fast gar keine Mitteilungen über die Geschichte dieser Anstalten. In kaufmännischen und auch politischen Zeitungen herrschte lange grofses Schweigen über diese Schulen. Geschichtliche Feuilletons über interessante Handelsschulen des 18. Jahrhunderts bekam ich zurück, ja es ist sogar vorgekommen, dafs man solche Arbeiten mit langweilig bezeichnete, weil sie dem Geschmacke der Leser nicht entsprächen. Prof. Gustav Cohn in Göttingen hat in seinen volkswirtschaftlichen Aufsätzen 1882 in dem Artikel Handelsakademien mit Keulen auf sie eingeschlagen und in seinem grofsen volkswirtschaftlichen Werke die Handelswissenschaften als ein Sammelsurium aus den Kreis der Wissenschaften hinausgewiesen. Hört man Kaufleute manchmal über Handelsschulen sprechen, so erkennt man bei den einen ihre grofse Liebe und Verehrung zu der Anstalt, die sie fürs Leben ausgebildet hat, bei anderen aber tritt unverhüllt eine Abneigung und eine herbe Kritik gegen die Schulen uns entgegen, weil sie sie überhaupt nicht kennen und niemals eine solche Schule besucht haben.

In Helmolts Weltgeschichte, Leipzig, Bibliographisches Institut 1904, Band 8 wird von dem Verfasser behauptet: Am besten entwickelt sich das Handelsschulwesen in zurückgebliebenen, aber emporstrebenden, alle Mittel in Bewegung setzenden Staaten. Nachdem die im 18. Jahrhundert errichteten Anstalten eingegangen waren, tauchten in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts wieder private Handelsschulen auf, die den bescheidenen An-

sprüchen der Kaufmannswelt Genüge leisteten. . . . Der Verfasser scheint der Meinung zu sein, dafs Schulen ein schläfriges Volk in ein handlungstüchtiges verwandeln können. Darauf ist zu erwidern, dafs es immer ein vergebliches Bemühen sein wird, die Handelserfolge durch Handelsschulen zu steigern. Handelsschulen können wohl auf bessere Handelseinrichtungen hinwirken, sie können in den Kaufleuten theoretisch den Handelsgeist anregen und zur praktischen Betätigung ihnen die Werkzeuge liefern, sie können die Tatkraft der Kaufleute steigern, indem sie durch Verbreitung umfassenderer Kenntnisse unter Weglassung des alten berüchtigten Schulwustes ein leichteres und erfolgreicheres Handeln ermöglichen, aber den Handelsgeist können sie nie und nimmer in einem Volke erwecken, wenn er nicht bereits in diesem schlummert. Nicht dort blüht das Handelsschulwesen, wo die Kultur zurückgeblieben ist, wo aber einsichtige Staatsmänner alle Mittel in Bewegung setzen, um den Handel zu heben (ein höchst vergebliches Streben), sondern dort zeigt sich das Handelsschulwesen in seiner wirklichen Blüte, wo der Handel auf einem Höhepunkt angelangt ist. Die Handelsschulen sind immer eine Frucht der Handelsblüte, aber nicht ihre Wurzel. Kaufmännische Bildungsstätten tauchten immer erst da auf, wo eine höher entwickelte Kaufmannschaft vorhanden war, die nach handelswissenschaftlicher Belehrung Bedürfnis in sich fühlte, wo der Handelsgeist vom Vater auf den Sohn vererbt wurde und der Beruf wie ein heiliges Vermächtnis vom Vater auf den Sohn überging, wo man nicht höher hinaus wollte, wo man an seinem Berufe Genüge fand. Das bezeugt die Geschichte des 15. und 16. Jahrhunderts. Sobald die Söhne der Kaufleute nach juristischer Bildung strebten und die Väter eitel genug waren, sie in hochansehnlichen Staatsstellungen zu sehen, sobald mochte auch ein Niedergang in der Kaufmannschaft, wenn auch langsam, aber sicher, eintreten.

Hoffentlich sind die oben angeführten Beispiele, die eine Geringschätzung unserer Handelsschulen bezeugten, nunmehr einer besseren Überzeugung gewichen. Hoffentlich wird nun die Handelsschule auch keine Aschenbrödelrolle spielen. Es war hohe Zeit, dafs der Kampf um Anerkennung und Daseinsberechtigung von denjenigen, die dazu berufen waren, ausgefochten wurde. Seit 1895 ist ein Wandel eingetreten, und zwar seit Dr. Stegemann mit kraftvoller Hand in diese Lebensfrage unseres Vaterlandes eingriff, vor keinem Hindernis zurückscheute, seiner guten Absicht bewufst und tatkräftig das hohe Ziel, die Kaufmannschaft und die Regierungen für den Handelsschulgedanken zu erwärmen, zu erreichen suchte. Die kaufmännische Bildungsfrage wird nun nicht mehr als quantité negligeable behandelt werden, sondern man wird ihr eine hohe Bedeutung beilegen. Seit der Kaiser im Volke in den handelspolitischen und pädagogischen Fragen den Sinn für Reform geweckt hat, ist eine neomerkantilistische Zeit heraufgezogen. In Zeitungen und Zeitschriften, in Broschüren und dickleibigen Bänden wird den Handelsschulen nun endlich auch ihre gerechte Beurteilung. Das kann der Geschichtsschreiber der Handelsschulen mit Befriedigung sagen, dafs ein frisches, fröhliches Streben nach Verbesserung, nach Vervollkommnung, nach Beseitigung der Übelstände und der schiefen Auffassungen sich überall Bahn gebrochen hat, und es wird wieder gut gemacht werden, was man im 19. Jahrhundert so sehr vernachlässigte.

Literatur: Die Literatur für das kaufmännische Unterrichtswesen ist in den letzten Dezennien sehr umfangreich geworden. Eine vollständige Zusammenstellung aller literarischen Erscheinungen bis zum Jahre 1901 gibt Zieger im 14. und 15. Bande der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen unter dem Titel »Literatur über das gesamte kaufmännische Unterrichtswesen und die kaufmännischen Unterrichtsbücher«. Für die Zeit von 1901—1905 dürften etwa noch folgende Werke und Schriften anzuführen sein:

a) Grundlegende Werke: Simon, Das gewerbliche und -Fachschulwesen in Deutschland. Berlin 1903. — Ders., Die Fachbildung des preufsischen Gewerbe- und Handelsstandes im 18. und 19. Jahrhundert. Berlin 1902. — Die Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen. Leipzig 1901—1905. – Die Revue über das das kaufmännische Bildungswesen aller Länder, herausgeg. v. Stegemann. Leipzig 1904 u. 1905. — Holzmüller, Das kaufmännische Unterrichtswesen (in Schmids »Geschichte der Erziehung«, Band 5, 3). Stuttgart u. Berlin 1902.

b) Zur Geschichte: Ziegers handelsschulgeschichtliche Artikel in der »Gewerbe-

schau«, Jahrg. XXXII—XXXVI. — Ders., Die Handelsakademie an der Karlsschule in Stuttgart (in der deutschen Handelschullehrer-Zeitung, Jahrg. 1, Nr. 1—6). — Gilows handelsschulgeschichtliche Aufsätze in der deutschen Handelsschullehrer-Zeitung, Jahrg. 1, Nr. 14 u. Nr. 26, in der »Gewerbeschau« Jahrg. 35, Nr. 20 u. 21, in der Sonntagsbeilage der Vossischen Zeitung Jahrg. 1903, Nr. 37 u. 38. — Rüdiger, Urkunden zur Hamburger Schulgeschichte. Hamburg 1902. — Swet, Zur Geschichte des kaufmännischen Unterrichtswesens, vornehmlich in Hamburg (in der Beilage zum Jahresbericht der staatlichen Realschule in St. Pauli zu Hamburg 1903). — Voigt, Die Entwicklung des kaufmännischen Unterrichtswesens in Frankfurt a. M. (im Jahresbericht der städt. Handelslehranstalt zu Frankfurt a. M. über das Schuljahr 1903 04). — Rachel, Zur Entwicklung des Handelsschulwesens in den letzten 25 Jahren. Zittau 1904. — Heubaum, Geschichte des deutschen Bildungswesens. I. Berlin 1905. — Dietze, Geschichte der Dresdner Handelslehranstalt. 1904.

c) Zur Organisation und zum gegenwärtigen Stand: Die Veröffentlichungen und Mitteilungen des deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen. Bd. 19 bis 31. — Roth, Das kaufmännische Fortbildungsschulwesen in Deutschland. Hamburg 1903. — Swet, Handelsrealschulen und höhere Handelsschulen (Beilage zum Jahresbericht der staatl. Realschule in St. Pauli zu Halle, Ausg. 1, 1903). — Balg, Über einen Normallehrplan für Handelsrealschulen (in der Zeitschr. f. d. ges. Fortbildungsschulwesen in Preufsen, 2. Jahrg., Heft 4 u. 5). — Rohmeder, Die Errichtung einer niederen Handelsschule in München. München 1905. — Ders., Die Einbeziehung des kaufmännischen Personals weiblichen Geschlechts. München 1905. — Fortbildungsschulzwang für jugendliche weibliche Handlungsgehilfen (Nr. 5 der Schriften des kaufmännischen Hilfsvereins für weibliche Angestellte zu Berlin). Berlin 1903 u. a. m. Dazu zahlreiche Berichte und Artikel in der deutschen Handelsschullehrer-Zeitung und in d. Z. f. d. gesamte kaufmännische Unterrichtswesen.

d) Fachzeitschriften: Zeitschrift für das gesamte kaufmännische Unterrichtswesen, herausgeg. im Bureau des deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen, Leipzig. Handelsakademie, kaufm. Wochenschrift, herausgeg. von W. Huberti, Leipzig. Gewerbeschau, Organ der sächsischen Handelsschulen, herausgeg. von E. Krohn, Zittau i. S. Deutsche Handelsschullehrer-Zeitung, herausg. von Dr. Grofsmann und Dr. Dietze, Dresden. Österreichische Zeitschrift f. d. kaufm. Unterrichtswesen, herausgeg. von Schigut, Wien. Österreichische Handelsschul-Zeitung, Zeitschrift für Buchhaltung, Linz a. D. Handelswissenschaftliche Rundschau, herausgeg. von W. Schack, Hamburg. Die Literatur von 1901 bis 1905 erscheint in der Deutschen Handelsschul-Lehrer-Zeitung und im Sonderabdruck.

Dresden. B. Zieger.

Harmonische Bildung

1. Begriff. 2. Historisches. 3. Praktische Bedeutung.

1. Begriff. Problemen, welche sich schwer lösen lassen, sucht man häufig durch bildliche Wendungen beizukommen. Auf diese Weise scheint auch der Begriff »harmonische Bildung« entstanden zu sein. Das Nachdenken über die aufdringliche Pluralität der Bildungsziele führte zu der Forderung, dafs sich dieselben nicht widersprechen dürfen, wenn anders die pädagogische Arbeit einen Sinn haben soll. Indem man diesen selbstverständlichen Gedanken durch den Ausdruck »harmonisch« ins Positive umsetzte, sicherte man sich zur Verdeutlichung die Mithilfe jener gefälligen Kunst, welche durch Zusammenklang der Töne ästhetisch zu wirken berufen ist. Der gebildete Mensch erscheint nun als eine Art von Kunstwerk, welches durch die Übereinstimmung seiner Teile einen wohlgefälligen Eindruck hervorbringt.

Schon diese Analyse dürfte genügen, um das Bedenkliche der Begriffsbestimmung ins Licht zu setzen. Was unter dem Gleichartigen vorzustellen, das den harmonisch zusammenklingenden Tönen entspricht, bleibt gänzlich unbestimmt; man kann sich darunter z. B. die ursprünglichen Anlagen, aber auch angebildete Interessen, oder auch Körper und Geist denken, und ob die Harmonie quantitativ oder qualitativ zu verstehen ist, bleibt ebenso unausgemacht als die Frage nach dem Bereich, in dem sie Geltung haben soll. Denn so nahe es liegt, sie auf den einzelnen einzuschränken, so ist doch die Beziehung auf die Gesellschaft nicht ausgeschlossen.

2. Historisches. Eine kurze historische Betrachtung wird den Sachverhalt noch deutlicher herausstellen. — Als Pestalozzi die Bildung des ganzen Menschen proklamierte, da mufste ihm nach seiner Gewohnheit, sich in vielsagenden Kraftworten auszusprechen und seine gärenden Gedanken, Offenbarungen gleich, in Gleichnissen und malerischen Redewendungen vorzutragen, ein Ausdruck, welcher den Gegensatz zu dem bisherigen Verfahren recht eindringlich zu betonen schien, be-

sonders willkommen sein. »Aller Unterricht des Menschen ist nichts anderes, als die Kunst, diesem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung zu leisten, und diese Kunst ruht wesentlich auf der Verhältnismäfsigkeit und Harmonie der dem Kinde einzuprägenden Eindrücke mit dem bestimmten Grad seiner entwickelten Kraft.« (cf. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, S. 27.) Dagegen: »Das Ziel alles Unterrichts ist ewig nichts anderes und kann nichts anderes sein, als die durch die harmonische Ausbildung der Kräfte und Anlagen der Menschennatur entwickelte und ins Leben geförderte Menschlichkeit selber« (a. a. O. S. 220). Damit stimmt im wesentlichen eine Stelle in den »Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend«, nach welcher die Mittel für eine naturgemäfse Erziehungsweise dahin gedeihen sollen, »dafs sie nicht einzeln und abgerissen, sondern in einem allgemeinen Zusammenhang unter sich selber dastehen und in einer gegenseitig in gleichem Verhältnis eingreifenden Wirkung das Ganze der Menschennatur in Anspruch nehmen und die Kräfte derselben als Kräfte eines unzertrennten Ganzen harmonisch ausbilden.« (cf. S. 31 u. 32.) Wenn er ferner von einer »formellen Scheinerziehung« spricht, »die ihrer Natur nach die Grundlagen alles Gleichgewichts der Kräfte untereinander zu zerstören geeignet ist, bei deren Mangel dann aber auch die reinsten Mittel einer harmonischen Entfaltung der menschlichen Kräfte scheitern« (a. a. O. S. 212), so ist er doch überzeugt, »dafs es nur die geistige und die sittliche Natur selber ist, die sich mit der sinnlichen in Harmonie zu bringen im stande und dieses zu tun vermögend und verpflichtet ist«. (cf. Wie Gertrud usw., S. 226.) Daher lesen wir an einer andern Stelle: »Das zu erzielende Resultat der Gemeinbildung aller unserer Kräfte ist die Veredlung und Befriedigung unserer Natur durch die Harmonie in der Ausbildung der Gesamtkräfte unserer Natur im Glauben, in der Liebe, in Wahrheit und Recht, in Arbeit und Kunst; oder es ist die Menschlichkeit selber, d. i. die Erhebung unserer Natur aus der Selbstsucht unseres tierischen Daseins zu dem Umfange der Segnungen, zu denen die Menschheit sich durch harmonische Bildung des Herzens, des Geistes und der Kunst zu erheben vermag.«

Endlich begegnen wir einer wieder anders gearteten Fassung, wenn er in der 1809 gehaltenen Rede über die Idee der Elementarbildung sich folgendermafsen vernehmen läfst: »Wie die Natur in jedem Gewächs auf jeder Stufe seiner Entfaltung Stoff und Form in ihrer gegenseitigen Durchdringung harmonisch darstellt und entwickelt, und wie jedes Gewächs in der ganzen Zeit seines Wachstums auf der einen Seite in der ganzen Zeit seines Wachstums auf der einen Seite in jedem Punkte seines ganzen Seins vollendet, d. h. als ein Ganzes in harmonischer Übereinstimmung seiner selbst, in keinem Teil und von keiner Seite seines Wachstums weder zu weit vorgeschritten noch zurückstehend, auf der anderen Seite aber dennoch unvollendet, d. i. in beständigem Wachstum begriffen, erscheint: also sucht die Elementarbildung Stoff und Form im Kinde auf jedem Punkt seiner Bildung in gegenseitiger Durchdringung harmonisch, und das Kind ihrer Führung erscheint in der ganzen Zeit seiner Bildung von der einen Seite auf jedem Punkt dieser Bildung vollendet, d. h. als ein Ganzes in harmonischer Übereinstimmung seiner selbst, in keinem Teil und auf keiner Seite seines Wachstums weder zu weit vorgeschritten, noch zurückstehend, von der anderen Seite aber dennoch unvollendet, nicht zum Ziel seiner Reifung gebracht, sondern immer noch in einem beständigen Wachstum begriffen.« (cf. Sämtl. Schriften Bd. VIII, S. 154.)

Nach diesen Proben, die sich noch vermehren liefsen, erscheinen die Bemühungen F. W. Diesterwegs, dem Begriffe einen eindeutigen Inhalt zu sichern, wohl begreiflich. Dieselben finden sich in seinem Wegweiser für deutsche Lehrer 1838, I. S. 101 u. flgde. »Als Ziel der Vollendung, schreibt er, denken wir uns eine vollständige harmonische Entwicklung aller Anlagen eines Menschen. Denn keine Anlage ist dem Menschen gegeben, damit sie unentwickelt bleibe, und die Entwicklung soll nach dem Gesetz der Übereinstimmung und Harmonie geschehen. So gewifs dies ist, und so wenig sich jemand zum Prinzip der Disharmonie bekennen wird,

so liegt doch in dem Begriff der ‚harmonischen Ausbildung' völlige Unbestimmtheit.« Nachdem er abgelehnt, dafs hier der Begriff eines normalen Menschen etwas helfe, fährt er fort: »Man mufs daher den Begriff der Harmonie der Ausbildung auf das Individuum beschränken, d. h. den Begriff der harmonischen Bildung nach dem Mafse und dem Grundverhältnisse der Anlage des einzelnen Menschen bestimmen. Sonst ist dieser Begriff durchaus leer und nichtig. Freilich gehört zur Auffassung des Grundverhältnisses der Anlagen eines einzelnen Menschen fast mehr als menschliche Einsicht. Aber dennoch ist der Begriff der harmonischen Entwicklung nicht aufzugeben, wenn er auch stets ein (unerreichbares) Ideal bleibt.«

Indem er der Meinung Ausdruck gibt, dafs sich »der Begriff der harmonischen Bildung« je nach der Verschiedenheit der Individuen »anders und anders gestalte«, fafst er seine Anschauung in den Worten zusammen: »Darum ist der Begriff der harmonischen Entwicklung nicht auf den Begriff der Menschheit zu beziehen, sondern auf den Begriff des Zieles, welches die Natur dem einzelnen Menschen gesetzt hat, zu beschränken. Jeder Mensch soll eine in sich geschlossene, vollendete Harmonie der Ausbildung erstreben. . . Die allgemeine Harmonie ist nicht in dem einzelnen Menschen, sondern in der ganzen Gattung zu suchen.« Später spricht er von dem »Prinzip der harmonischen Ausbildung«, welches »vollkommene Entwicklung des Körpers und des Geistes verlange«. . .

Im ersten Bande der Schmidschen Encyklopädie hat auch Hauber das Brauchbare aus dem vieldeutigen Ausdruck herauszuschälen versucht. Er sagt: »Die gebräuchliche Forderung einer ‚harmonischen' Bildung aller menschlichen Vermögen kann nur in ihrer gröfsten Allgemeinheit und dahin verstanden werden, dafs keines der 3 Grundvermögen schlummern darf, während die anderen wachgerufen sind. Sobald man aber den einzelnen Menschen nach Geschlecht, Gaben, Beruf, Verhältnissen nimmt, mufs man entweder auf jene Harmonie, nämlich in abstraktem Sinne, verzichten oder erkennen, dafs sie nicht durch Erstrebung quantitativer Gleichheit der einzelnen Fähigkeiten, sondern eben durch Beziehung derselben auf das natürliche und berufliche Substrat und demgemäfse Proportionierung zu erreichen ist.« (cf. a. a. O. S. 661.) Trotzdem erhalten wir S. 665 die Definition: »Bildung ist die Ausgestaltung des inneren Menschen zu einer in sich harmonischen Lebenserscheinung.«

Strengere Denker, wie z. B. Herbart, Schleiermacher, haben die Verwendung des beliebten Begriffes überhaupt vermieden, und Ziller will ihn nur unter gewissen Vorbehalten anerkennen: »Fafst man den Begriff einer harmonischen Ausbildung aller Kräfte, den man oft als Aufgabe des Unterrichts oder wohl auch der Erziehung überhaupt hinstellt, im Sinne eines gleichschwebenden vielseitigen Interesse, wie wir es jetzt bestimmt haben, denkt man dabei nicht an ursprünglich in der Seele und auch nicht blofs an von Natur vorhandene, sondern zugleich an die durch den Unterricht zu erzeugenden Kräfte, oder eigentlich Tätigkeiten, Fertigkeiten, und nimmt man endlich das Harmonische nicht im ästhetischen Sinne, sondern nur im Sinne eines solchen gleichschwebenden Verhältnisses, wobei ein angemessenes Zusammenwirken des Geistigen stattfindet, so bezeichnet jener Begriff in der Tat den richtigen Zweck des Unterrichtes.« (cf. Grundlegung des erzieh. Unterrichtes. 2. Ausg. S. 421.)

3. Praktische Bedeutung. Wenn auch durch diesen historischen Exkurs zur Genüge erwiesen ist, dafs der Begriff der harmonischen Bildung sich zur theoretischen Verwendung nicht eignet, so kann man ihm doch eine gewisse praktisch-hodegetische Bedeutung um so weniger absprechen, als er gewissermafsen zur Gegenwehr aufruft gegen eine ganze Reihe von Gefahren, welche zur Zeit das Unterrichts- und Erziehungswesen bedrohen, und die Entwicklung gesunder, starker Individualitäten unmöglich machen. Längst wird der Mangel an Einklang zwischen den Bemühungen für Geistesbildung einerseits und der Pflege körperlicher Kraft und Gesundheit als eine Störung natürlicher Verhältnisse und als eine Schädigung der Jugend empfunden. Man klagt, dafs sich auf Kosten der sittlichen Bildung eine Art von Überernährung der Intelligenz vollziehe

und dafs die gemütlichen Interessen hinter einer einseitigen Verstandeskultur zurücktreten. Naturwissenschaftliches Denken und religiöses Empfinden stehen unvermittelt nebeneinander, und noch immer sucht man nach Mitteln, Kenntnisse und Fertigkeiten ins Gleichgewicht zu setzen. Das sind lauter »Disharmonien«, zu deren Beseitigung mit Recht eine Reform der Lehrpläne gefordert wird. Aber es müssen eindringende didaktische und methodische Überlegungen hinzukommen, wenn anders der Rifs, welcher durch unsere Bildungsbestrebungen, wie durch unsere Bildungsresultate geht, nicht immer mehr sich vertiefen und immer weniger als ein Übel gespürt werden soll. Nicht mit Unrecht spricht man von »Bildungswirren« und schon hat es den Anschein, als ob der Bildungsinhalt auf die einzelnen Gesellschaftsschichten mehr trennend als verbindend wirke, und das gegenseitige Verständnis mehr erschwere als fördere.

Ist das richtig, dann wird auch die Gleichnisrede von der harmonischen Bildung zu einer Mahnung an alle, die es angeht, und nicht am letzten an die Regierungen, die, um mit den Worten des edlen von Wessenberg zu reden, bedenken sollten, »dafs die Gesetzgebung nirgends einfacher und wirksamer und das Regieren leichter sein müfste als bei einem Volk, das eine Bildung hätte, die mit der Aufklärung des Verstandes die Einfalt der Sitten durch echte Religiosität harmonisch verbände«.

Literatur: Aufser den im Text genannten Werken sind zu vergleichen: Die ethischen Lehrbücher von Paulsen, Steinthal und Höffding. Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. — O. Weifsenfels, Die Bildungswirren der Gegenwart. Berlin 1901, bes. I. 9. 17. 21. und II.

Kaiserslautern. C. Andreae.

Harnisch, Wilhelm

1. Lebensgang. 2. Stellung innerhalb der Pestalozzischen Schule. 3. Unterrichtsgrundsätze. 4. Verdienste um die spezielle Methodik. 5. Verdienste um die Lehrerbildung.

1. Lebensgang. Wilhelm Harnisch wurde am 28. August 1787 zu Wilsnack im Regierungsbezirk Potsdam als Sohn eines streng kirchlich gesinnten Handwerksmeisters geboren. Wenn später das Christentum in seiner kirchlichen Ausprägung einen wirklich lebendigen Faktor seines Wesens bildete, so zeigt sich darin eine Nachwirkung seiner ersten Erziehung. Vom Vater für den Beruf eines Predigers bestimmt, obgleich er wenig Eifer zum Studium zeigte und lieber in Wald und Feld sich tummelte, absolvierte er das Gymnasium zu Salzwedel, wo er, nicht ganz ohne seine Schuld, aber sicher zu seinem Segen, eine ziemlich trübe Zeit verlebte, und bezog 1801 die Universität Halle. Schon nach einem halben Jahre wurde hier sein Studium gewaltsam unterbrochen. Der korsische Eroberer zog in Halle ein und hob die Universität auf. »In zwölf Tagen« schreibt Harnisch später, »war ich ein anderer Mensch geworden; ich hatte was erlebt. Das Leben war durch mich, nicht neben mir vorbeigegangen; ich hatte lebendige Gefühle und Gedanken bekommen, die vorher mir fern gelegen. Das Vaterland war in seinem Leiden näher an mich heran, ja in mein Herz hinein gerückt.« So fafste die Liebe zu seinem Vaterlande, der Hauptpol, um den sich später das gesamte Wollen und Denken des Mannes bewegte, Wurzel in ihm. Nach einjähriger Hauslehrertätigkeit, in der er zuerst selbständig denken und arbeiten lernte, nahm er an der Hochschule zu Frankfurt a. O. sein Studium wieder auf. Auf Pestalozzi aufmerksam geworden, scheute er nicht Mühe und Entbehrung und unternahm mit einem Freunde eine Wanderung nach dem Dorfe Weifsig am Bober, um dort eine in Pestalozzis Geist geleitete Erziehungsanstalt kennen zu lernen. Vierzehn Wochen studierte er hier mit rastlosem Eifer die neue Methode und kehrte voll Begeisterung nach Frankfurt zurück, um hier den Ideen neue Freunde zu gewinnen. Nach absolviertem Triennium kehrte er in die Heimat zurück, übernahm noch einmal eine Hauslehrerstelle, versenkte sich in das Studium der »Levana« und der Schriften Fichtes, legte sein theologisches Examen ab und folgte im Dezember 1809 einem Rufe des Pestalozzianers Dr. Plamann als Lehrer an dessen Institut in Berlin, das schon damals grofsen Ruhm genofs und sich der Unterstützung des Staates zu erfreuen hatte. Es war nicht der

Broterwerb, der ihn diesem Rufe freudig folgen liefs, sondern der Wunsch, sich durch die unterrichtliche Tätigkeit geschickt zu machen zur tatkräftigen Mitarbeit an der Erziehung des Volkes zur Freiheit und Selbständigkeit. Denn schon beherrschte der Gedanke, in diesem Sinne für sein Vaterland zu wirken, seine ganze Seele. So war er denn Lehrer und Schüler zugleich, vertiefte sich in die Ideen Pestalozzis, hörte die Vorlesungen von Fichte und Schleiermacher und trieb auch naturwissenschaftliche Studien. Eng schlofs er sich an Jahn und Friesen an, nahm tätigen Anteil an der Gründung des »deutschen Bundes« und reifte unter so ernsten Dingen bald zum Mann. Was ihn mit Jahn und Friesen fest verband, das war eine freie Auffassung der Pestalozzischen Ideen, die Freunde suchten eine andere Pestalozzische Bildungsweise aufzustellen, als sie in Ifferten herrschte und in Plamanns Kopfe sich festgesetzt hatte. Nicht als fertige Gedanken, sondern als treibende Kräfte fafste Harnisch neue Ideen auf und suchte von der Schale zum Kern durchzudringen. Im Jahre 1812 erschien seine erste Schrift, das Programm seines öffentlichen Lebens, wie er sie später nennt: »Deutsche Volksschulen mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzischen Grundsätze.« »Das Volk ist ein hoher Begriff«, schrieb er im Vorwort, »keine Bezeichnung der ungebildeten Menschen. Volksschulen sind keine Bauern- oder Armenschulen, sondern Schulen zur Entwicklung der Keime eines immer in sich fortlebenden, innig verbundenen, neben- und ineinander wohnenden Menschenvereins. Weil noch keiner über solche Volksschulen schrieb, so schrieb ich darüber. Seit mehreren Jahren ist mein Leben ganz der Bildung anderer geweiht. Mein Blick verschlofs sich daher nicht blofs auf das Innere, sondern ging auch nach aufsen. Ich betrachtete die Lage meines Volkes, ich vernahm, was andere darüber sagten und schrieben, und der Gedanke, Volksbildung erhob und beseelte mich. Im Leben schrieb ich, und ich glaube für das Leben. Die Schrift soll ja nur Nebensache sein, das Handeln die Hauptsache.« Die kühne Schrift des jugendlichen Feuerkopfes schlug ein und wurde die Veranlassung, dafs ihr Verfasser auf den verantwortungsvollen Posten eines ersten Lehrers an das neugestaltete Seminar in Breslau berufen wurde. Hoffnungs- und tatenreich trat er am 3. August 1812 sein neues Amt an, in Wirklichkeit, nur nicht dem Namen nach, das Amt des Seminardirektors. Vorsicht und Bescheidenheit hatte ihm die Behörde in dem Berufungsschreiben angeraten und ihm »ein ruhiges, stilles, seinen Zweck immer im Auge haltendes, und wenn auch nur allmählich und langsam, aber sicher erreichendes Verfahren dringend empfohlen.« Zehn Jahre lang hat Harnisch segensreich in dieser Stellung gewirkt. Seine in Berlin gewonnenen Anschauungen reiften mehr und mehr aus und zeitigten die schönsten Früchte. Lehr- und Lektionspläne entstanden in fröhlicher Arbeit, Breslau wurde die Hauptstätte des »preufsischen Pestalozzianismus«. Mehr als 400 Schüler wurden während dieser Zeit ins Amt entlassen, die voll Begeisterung für ihren Beruf, und darum manchem »Jamann« unbequem, seine Grundsätze in die Praxis übertrugen, unterstützt durch seine methodischen Schriften und durch seine pädagogische Zeitschrift: »Der Schulrat an der Oder.« Wie Jahn, so war auch Harnisch ein warmer Freund des Turnens und errichtete 1815 in Breslau einen Turnplatz, der den Jahnschen in der Hasenheide bald überflügelte. In seinem »Leben des fünfzigjährigen Hauslehrers Felix Kaskorbi«, in dem er seine Ansichten über die körperliche Erziehung niederlegte, trat er auch den Auswüchsen entgegen: »Körperkraft ist nicht notwendigerweise mit Grobheit oder mit Raufsucht und Klopffechterei verbunden, sondern oft ein Mittel dagegen; weil der, welcher sich seiner Kraft bewufst ist, sich schämt, gegen einen Schwächeren sie zu gebrauchen. Körpergewandtheit und Gelenkigkeit braucht nicht zu Seiltänzerei, Leibverschränkungen und Taschenspielerkünsten zu führen.« Die Turnplätze waren der nach den Freiheitskriegen hereinbrechenden Reaktion ein Dorn im Auge, es entbrannten heftige Fehden, und Harnischs Turnplatz wurde schon vor der Turnsperre geschlossen, und als er bei den Seminaristen als Ersatz naturwissenschaftliche Exkursionen einführte, wurden diese so beschränkt, dafs er sie als zwecklos einstellen mufste; ja Harnisch kam in

den Verdacht demagogischer Umtriebe und wurde wegen seiner Beteiligung am »deutschen Bunde« in ein Verhör gezogen. In mannhafter Weise richtete er seine Rechtfertigungsschrift an den Staatskanzler Hardenberg, worin er den natürlich erfolglosen Antrag stellte, alle seine »Verhältnisse mit Personen von der schlechtesten Tendenz genau untersuchen zu lassen«. Ein halbes Jahr später, am 30. November 1820, erhielt er plötzlich vom Minister Altenstein die Mitteilung, dafs seine Versetzung in Aussicht genommen sei, und die Aufforderung, sich zu erklären, ob er lieber eine Stelle als Gymnasiallehrer oder eine Pfarre zu übernehmen wünsche. Harnisch erwiderte, dafs er »es nicht wünschenswert für die Anstalt und das schlesische Volksschulwesen« halte, jetzt seinen Posten zu verlassen. Da er keine Antwort erhielt, die Turnfehden beendet waren und auch ein Streit mit dem Bunzlauer Seminarlehrerkollegium, das den strengen Pestalozzianern zugehörte, ein friedliches Ende gefunden hatte, glaubte Harnisch, sein Bleiben sei gewifs, zog sich von allem Parteileben zurück und wirkte ruhig in seinem Amte. Da erhielt er plötzlich seine Versetzung zum 1. Oktober 1822 als Seminardirektor nach Weifsenfels. Schweren Herzens verliefs er Schlesien; er sah in seiner Beförderung eine Niederlage, doch hob ihn der Gedanke, dafs er ausdrücklich zur Reorganisation des darniederliegenden Seminars berufen wurde. Von Berlin, wo die Grundzüge der Reorganisation festgestellt wurden, zurückgekehrt, trat er am 14. Oktober mit Hentschel, Stubba und Lüben als neu gewonnenen Mitarbeitern sein neues Amt an. In welchem Geiste er die Anstalt leiten wollte, das zeigte er in seiner Antrittsrede, der der Spruch zu Grunde lag: »Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes und nach seiner Gerechtigkeit, so wird euch solches alles zufallen.« Die Rede machte einen tiefen Eindruck. »Wir alle fühlten deutlich,« berichtet ein Schüler, »es sei im Leben und Tun der Anstalt ein Wendepunkt eingetreten. Die meisten von uns sahen voll Hoffnung und Vertrauen der Zukunft entgegen, nur ein kleiner Teil unter den älteren mochte mit Bangigkeit die Blicke vorwärts wenden. Es galt ja ein Ablegen des alten und Anziehen eines neuen Menschen, in Rücksicht auf Fleifs, Arbeit, Sitte und Zucht.« Von seiner Behörde wurde ihm die Reorganisationsarbeit nicht leicht gemacht. Der Dezernent im Magdeburger Konsistorium, der Schulrat Zerrenner, war nicht nur in pädagogischer Hinsicht, sondern als Rationalist auch ein religiöser Gegner des bekenntnisgläubigen Harnisch. Zudem hielt er sein Magdeburger Seminar für eine Musteranstalt und hätte am liebsten das Weifsenfelser nach diesem Vorbilde gestalten lassen. Harnisch hielt jedoch an seinen Grundsätzen fest und drang schliefslich nach und nach auch damit durch. Er zeigte sich hier als ein grofsartiges Organisationstalent und schuf das Seminar zu einer wirklichen Musterstätte um. Als im Jahre 1840 mit dem Ministerium Eichhorn die schulfeindliche Richtung, die unter kirchlich-orthodoxer Flagge in Preufsen immer mächtiger geworden war, zur Herrschaft gelangte und durch den ministeriellen Erlafs von 1841: »Die Landschullehrer sollen künftig das Notwendigste aus der deutschen Sprachlehre an den Leseunterricht anknüpfen und sich hinsichtlich des Unterrichts in der Geographie, Geschichte und Naturkunde auf die Lesung und Erklärung dessen beschränken, was in den eingeführten Lesebüchern mitgeteilt wird, nicht aber diesen Gegenständen besondere Stunden widmen,« zeigte, dafs die Reaktion auch in die Volksschule einziehen sollte, da machte der orthodoxe Harnisch den Umschwung nicht mit, sondern trat aus dem Seminardienst aus und übernahm 1842 die stille Landpfarre zu Elbei. Zugleich befriedigte er damit einen alten Herzenswunsch, den er seit seiner Wirksamkeit in Breslau nie ganz unterdrückt hatte. Wenn Diesterweg sagt: »Als Harnisch der (pietistisch-) orthodoxen Partei sich zuneigte, ging er von dem praktischen Schulwesen ab, mit Lehrgabe und Lehrlust war es vorbei,« so hält dieses Urteil den Tatsachen gegenüber nicht stand. Harnisch hat in Weifsenfels seine religiöse Überzeugung nicht verändert, und wenn diese wirklich auf »Lehrgabe und Lehrlust« eingewirkt hat, dann ist dies gerade in entgegengesetzter Richtung geschehen. Aber so sehr auch der tätige Mann im kirchlichen Leben wirkte, er konnte der Schule nicht gleich vergessen. Zwei Jahre später trat

er der reaktionären Verkümmerung des Unterrichts in seiner Schrift: »Der gegenwärtige Standpunkt des gesamten preufsischen Volksschulwesens« mit der Erklärung entgegen: »Eine gründliche vielseitige Bildung schadet nimmer, wenn das Herz dabei fest ist; eine einseitige Bildung schadet immer.« Freilich warnt er ebenso sehr vor zu grofser Bildungsweite und -breite. »Der Volksschüler soll weder ein Wisser, noch ein Denker, sondern ein Vollbringer sein, und darum mufs er mehr gewöhnt, als unterrichtet werden, mehr was ausrichten, als denken lernen.« Im Jahre 1848 nahm er durch seine Schrift »Die künftige Stellung der Schule« Stellung zu den Emanzipationsbestrebungen der Lehrer, fand aber weder bei Freund noch bei Feind viel Anklang. Er vertritt darin das Recht der Kirche, will aber auch der Schule ihr »volles Recht« zukommen lassen. Er billigt ihr darum innere Selbständigkeit zu, verwirft aber die äufsere Selbständigkeit, weil die Schule berufen sei Kirche, Haus und Staat zu dienen, der Lehrer also wohl ein Diener der Kirche, freilich nicht ein Diener des Geistlichen, sei. Von da an stand Harnisch als Schulmann still. Er hatte immer mehr die Sachen als die Personen im Auge gehabt, seine Grundsätze waren in die Praxis übergegangen, der Autor der Gedanken wurde vergessen, um so mehr vergessen, als er der orthodoxen Richtung angehörte, die nichts weniger als zeitgemäfs war. Der Ruhm Diesterwegs, dem der Lehrerstand zujubelte, verdunkelte seinen Namen, und als ihn der Tod am 15. August 1864 von schwerem Leiden erlöste, da war er für den gröfsten Teil der Schulwelt schon längst ein toter Mann.

2. Seine Stellung innerhalb der Pestalozzischen Schule. In welchem Sinne Harnisch selbst sich zu den Pestalozzianern rechnet, ersehen wir aus folgenden Worten: »Auf die Frage, ob ich ein Pestalozzianer sei, kann ich mit einem ebenso entschiedenen Ja, als mit einem ebenso entschiedenen Nein antworten. Ich antworte »nein«, sobald man meint, ein Pestalozzianer sei der, welcher Niederersche Philosopheme vergöttert, Pestalozzische Zahlen- und Mafsverhältnisse oder Joseph Schmidtsche Linienzusammenstellungen lange angebetet und das Heil der Zukunft von Pestalozzischen Formen und Formeln erwartet hat. Ich antworte »ja«, wenn man unter einem Pestalozzianer einen Schulmann versteht, der weder in Gedächtniswerk, noch in gegenstandslosen Verstandesübungen, sondern in allseitiger Ausbildung des ganzen Menschen das Ziel der Pestalozzischen Bestrebungen und in der Liebe das Mittel findet, um sie zu erreichen. Ich antworte »ja«, wenn man unter einem Pestalozzianer den versteht, der die grofsartigsten Ideen Pestalozzis zu den seinigen zu machen sich bemüht hat, und in der treuen Liebe, die eigentlich nicht ohne Glauben sein kann, bemüht ist, mit Aufopferung sein Ziel zu verfolgen.« Harnisch hat mit Pestalozzi den gleichen Begriff von Erziehung, der alles äufserliche Anlernen und Abrichten ausschliefst. Erziehen heifst ihm, absichtlich Gelegenheit zur Bildung geben. »Der Erzieher«, so lautet sein oberster Grundsatz, »helfe dem Zögling in seiner gesamten Selbstbildung und suche deshalb durch Erwärmung, Leitung und Förderung alle seine guten Anlagen zur vollen Entwicklung, alle seine bösen Triebe aber hierduch, sowie durch erstes Entgegentreten zum Absterben zu bringen.« Mit Pestalozzi und seinen Schülern fordert Harnisch eine harmonische Ausbildung aller menschlichen Kräfte, aber ihm genügt nicht die lediglich formale Kraftbildung des traditionellen Pestalozzianismus als höchstes Erziehungsziel. Er fafst den Zögling nicht wie dieser nur als Einzelwesen, sondern zugleich als Glied der Gesellschaft ins Auge, sieht, wie die Bildung des Einzelwesens abhängig ist von seiner räumlichen und zeitlichen Stellung, und verlangt darum, dafs die Erziehung auch diesen Faktor berücksichtige. »Jedes Kind«, sagt er, »ist wohl ein Mensch, und darum mufs die Erziehung ihre Grundregeln von dem ursprünglichen menschlichen Wesen herleiten;« aber die rechte Erziehung mufs in dem Menschen zugleich den Bürger und in beiden den Christ sehen, die rechte Erziehung mufs in »den Zögling gleichmäfsig für die drei Grundlebenskreise, für das Haus, den Staat und die Kirche« ausbilden. Selbstverständlich hat die Erziehung »die wandelbaren äufseren Umgebungen des Zöglings nur ihrem Werte gemäfs zu beachten«. »Es ist keine gröfsere Torheit,

als eine Erziehung, die ihren Mafsstab von den Renten der Eltern nimmt.« Da nun die Teilnahme an dem Leben der sozialen Verbände ein gemeinsames Interesse voraussetzt, dieses aber in dem gemeinsamen Gedankenkreise wurzelt, so kann der Inhalt des Unterrichts nicht gleichgültig sein. Harnisch stellt deshalb dem Satze des Pestalozzianismus: »Der Lehrstoff ist nur Mittel zum Zwecke geistiger Kraftbildung«, den andern entgegen: »Der Lehrstoff hat einen selbständigen Wert.« »Jeder Lehrgegenstand mufs notwendig Beziehungen auf die Lernkräfte des Schülers haben, aber kann nie seinen Inhalt aus den Lernkräften selbst entlehnen, sondern nur aus den Beziehungen des Menschen zu seinen Umgebungen.« Harnisch will also nicht etwa den einseitigen Formalismus durch einen einseitigen Realismus ersetzen, sondern beide Gegensätze vereinigen. Wenn Harnisch durch die Einführung des sozialen Faktors den »preufsischen Pestalozzianismus« begründete, der gegenüber dem durch Diesterweg vertretenen Individualismus einen wirklichen Fortschritt bezeichnet, so wandelte er damit jedoch nicht, wie die traditionelle Geschichte der Pädagogik lehrt, den Urpestalozzianismus in einen Jungpestalozzianismus um, sondern er stellte recht eigentlich den Urpestalozzianismus wieder her. Denn Pestalozzis Erziehungsideal ist nicht das abstrakte Menschentum, sein konkretes Erziehungsziel wird in jedem Falle durch ein Doppeltes bestimmt: einerseits durch die allgemeine Menschheitsidee und andrerseits durch die Rücksicht auf die »Individuallage« des Zöglings; auch er will den Zögling »an die Realität des wirklichen Lebens und seiner wirklichen Verhältnisse« ketten, ihn »durch sie und für sie« bilden. »Der Unterricht im engeren Sinne des Wortes, als wirkliche Lehre ins Auge gefafst«, sagt er, »ist nur das an die Bildung ihres wiklichen Lebens angeknüpfte, anpassende Wort.« Hinsichtlich der obersten Grundsätze herrscht also zwischen Harnisch und Pestalozzi völlige Übereinstimmung, eine Übereinstimmung, deren sich Harnisch nicht bewufst gewesen ist. Auch Harnisch scheint die traditionelle Anschauung geteilt zu haben, die als Pestalozzis Erziehungsziel »die Realisierung des Gattungsbegriffes des Individuums« bezeichnet. Sie ist jedoch eine irrige und erklärt sich daraus, dafs Pestalozzi der Mitwelt im Gewande der entgegengesetzten Anschauungen Niederers bekannt wurde und leider auch der Nachwelt vielfach bekannt wird.

3. Unterrichtsgrundsätze. Die Anwendung der obersten Prinzipien auf den Unterricht ergibt folgende Grundsätze: »1. Der Lehrer helfe den Schüler in der Entwicklung aller seiner Lernanlagen und suche ihm durch Erweckung und Mitteilung vielseitige Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen, hierdurch aber Irrtümer und Plumpheiten zu verdrängen. 2. Beachte bei dem Unterrichte in Kenntnissen und Fertigkeiten die innere besondere Eigentümlichkeit des Schülers, sowie seine äufseren Verhältnisse. 3. Der Unterricht nehme in seinen Anfängen den Leib der Kinder, also die Sinnen- und Muskeltätigkeit in Anspruch, wirke im Fortgange auf die verschiedenen Seelenvermögen ein, erreiche überall in der höheren Geistesbildung seinen Gipfel und schreite stets ununterbrochen und gleichmäfsig fort.« Der erste Grundsatz schliefst folgende Forderungen in sich: Der Unterricht sei den einzelnen Kräften des Schülers angemessen und nehme solche alle vielseitig in Anspruch. Der Unterricht in den Kenntnissen nehme vorzüglich die Erkenntniskraft, der in den Fertigkeiten die Tatkraft in Anspruch. Doch nimmer beschränkend, sondern so, dafs bei den Kenntnissen auch die Tatkraft und bei den Fertigkeiten das Erkenntnisvermögen beobachtet werde. Der Unterricht sei ein Mitteilen und Erwecken zugleich, indem der Lehrer bald in die Welt aufserhalb des Schülers, bald in dessen eigenes Innere eingreift, er versäume nicht, falsche Erkenntnisse und Angewöhnungen zu bekämpfen, suche besonders den Selbsttätigkeitstrieb zu benutzen, sei anziehend und gründlich, aber nicht abspannend und ermattend. Der zweite Grundsatz enthält folgende Forderungen: Beachte die Individualität des Schülers, sie, insoweit sie gut ist, benutzend, aber ihr, soweit sie auf Abwege gerät, ernst entgegentretend; beachte den Geschlechtsunterschied, soweit sich derselbe schon ausgeprägt hat, und das Alter deiner Schüler. Achte darauf, dafs dein Schüler einem gewissen Volke, einem gewissen Staate und einer gewissen Gemeinde angehört und in diesen Kreisen

wahrscheinlich wirken wird, aber vergifs darüber nie, dafs er ein Mensch ist. Achte auf das, was die Zeit fordert, aber stelle das Ewige höher als das Zeitliche; achte auf die äufseren Güter, aber übersieh nicht das ewige Gut. Der dritte Grundsatz schliefst folgende Forderungen in sich: der Unterricht fange mit der Entwicklung des Körpers an, nehme alle Seelenkräfte vielseitig in Anspruch, suche sie auf Grundlagen des Leibes auszubilden und durch ihre Ausbildung die höhere Geistesbildung zu begründen, schreite ununterbrochen und gleichmäfsig fort und erreiche in der höheren Geistesbildung d. h. in der Herrschaft des Geistes Gottes über den Menschen, seine Vollendung. Für den Fortschritt gelten folgende Regeln: Schreite stetig fort, so dafs sich eins ans andere reiht; doch darf diese Stetigkeit keine sachliche sein, d. h. nicht auf dem systematischen Gang der Wissenschaft beruhen. Der einzelne Unterrichtsgegenstand stehe in gehörigem Gleichmafse, im Einklange mit den übrigen Unterrichtsgegenständen, und wirke so als ein Teil vom Ganzen auf die allseitige Bildung. Es ist mit allem Fleifs darauf zu sehen, das beim Fortgange des Unterrichts der Schüler nicht zerstreut und verflacht, sondern stets zusammengehalten werde.

4. Verdienste um die spezielle Methodik. Abgesehen davon, dafs eine so bewegliche und dem Praktischen zugeneigte Natur auf allen Gebieten des Volksschulunterrichts aufserordentlich anregen und so die Methodik indirekt fördern mufste, hat sich Harnisch so grofse direkte Verdienste erworben, dafs er für einzelne Fächer geradezu einen Wendepunkt bezeichnet. Er hat im Rechenunterricht den Gegensatz zwischen der Forderung der Pestalozzianer: »Kraftbildung an der abstrakten Zahl!« und der ihrer Gegner: »Ausbildung fürs Leben an konkreten Fällen!« ausgeglichen und durch sein Prinzip: »den Rechenstoff in eine Reihe organisch zusammenhängender und seinem eigenen Wesen entsprechender Übungen zu zerlegen, die mit den Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes gleich Schritt halten und so dem Schüler nicht nur eine naturgemäfs fortschreitende Verstandesübung, sondern auch die für das spätere Leben notwendige Kenntnis und Fertigkeit im Zahlenwesen gewähren,« dem Rechenunterricht die Bahnen gewiesen, in denen er im grofsen und ganzen noch heute wandelt. Er hat die heute gültigen Sätze aufgestellt und erprobt: »a) Auch das Rechnen hat die harmonische Ausbildung aller geistigen Kräfte und zugleich der Geschicklichkeit für das Leben als Ziel. b) Der Schüler soll mit Einsicht und Bewufstsein rechnen, soweit es seine Kraft gestattet, und zugleich Fertigkeit, Schnelligkeit und Sicherheit im Rechnen besitzen. c) Tafelrechnen und Kopfrechnen sind in gegenseitiger Verbindung und Unterstützung zu lehren. d) Die Brüche müssen möglichst früh auftreten, und alle Spielereien mit denselben sind zu vermeiden. e) Der Stufengang im Rechnen richtet sich überhaupt nach der Zehnerordnung. f) Reines und angewandtes Rechnen darf nie getrennt werden. g) Die Kräfte, die beim Rechnen in Anspruch genommen werden müssen, sind Anschauung und Gedächtnis; das Kind mufs die Zahlen und ihre Veränderungen an sinnlichen Gegenständen wirklich sehen und das Angeschaute im Gedächtnis bewahren. h) Die Schüler dürfen nicht zu lange am Sinnlichen gefesselt werden. i) Die Schüler müssen stets in vollständigem Satze antworten. k) Sie sollen veranlafst werden, selbst Aufgaben zu stellen. l) Die angewandten Aufgaben müssen ihren Stoff vorherrschend dem rechnenden Leben entnehmen.« — Ebenso grofses Verdienst erwarb sich Harnisch durch seine »Raumlehre«, worin er die von Friesen befolgten Grundsätze durchführte. Ungeachtet der Mängel, die der Durchführung im einzelnen anhaften, hat sich Harnisch fast endgültig erschöpfend über die Methode ausgesprochen, so dafs fast alle nach Harnisch und Diesterweg, der durch sein Verfahren wesentlich einen formalen Zweck erreichen will, erschienene Schriften für Elementargeometrie als Epigonen bezeichnet werden können. Schurig fafst die Momente des methodischen Fortschritts bei Harnisch in folgenden Punkten recht gut zusammen: 1. Das eigentliche Messen stellt Harnisch an die Spitze des Unterrichts und läfst es mehr auf der Anschauung fufsen als auf Begriffsbestimmungen. 2. Harnisch weicht von seinen Vorgängern insofern ab, als sich

bei ihm Wissen und Können nicht blofs durchdringen, sondern dafs sich bei ihm die Anwendungen auf das Leben den Lehren selbst stets unmittelbar anreihen. 3. Eine völlige Scheidung der räumlichen Verbindungs- und der räumlichen Gröfsenlehre findet nach Harnisch nicht mehr statt. 4. Er läfst schon die Anfänger geometrische Zeichnungen unter Benutzung des Zirkels und des Lineals mit peinlicher Sauberkeit und Genauigkeit ausführen. 5. Er hat die rechte Mitte zwischen schulmeisterlich verflachender Anschauungs- und wissenschaftlich abstrakter Demonstrier-Methode getroffen. 6. Was die »Allgemeinen Bestimmungen« für den Anfangsunterricht der Raumlehre in Mittelschulen festsetzen, dafs nämlich die Veranschaulichung der Elemente der Formenlehre an den regelmäfsigen Körpern erfolgen soll, das hat zuerst Harnisch in seiner Raumlehre mit Nachdruck geltend gemacht. — Ganz neue und selbständige Wege betritt Harnisch in seiner »Weltkunde«. Er verläfst darin, um das »bildende Einzelne mit dem leitenden Ganzen in Einklang« zu setzen und den »ganzen Unterricht anziehender« zu machen, das System der Wissenschaft und ordnet die Realgegenstände jeder Stufe um das Kind selbst als Zentrum. Nach der stufenweise sich erweiternden Anschauungswelt des Kindes unterscheidet er drei Kreise der Weltkunde: Kunde der Heimat, Kunde des Vaterlandes und Kunde der Erde. Jede Stufe umfafst alle Realgegenstände in der Ausdehnung, wie sie der Anschauungskreis darbietet. Durch seine Weltkunde ist Harnisch der Vater der Heimatkunde geworden, diese steht ganz auf seinen Schultern. — Weniger bedeutend sind seine sprachlichen Werke; doch gebührt ihm unzweifelhaft das Verdienst, »neben dem Märchen Hebel, Claudius, Uhland und andere volkstümliche Schriftsteller in reicher und guter Auswahl dem Volksschullesebuche zugeführt zu haben«; auch hat sein »Zweites Lese- und Sprachbuch« andern als Vorbild gedient. So findet sich Plan und Anlage der ersten vier Abschnitte in Diesterwegs Schullesebuche wieder, und der »Preufsische Kinderfreund« von Preufs und Vetter hat eine auffallende Ähnlichkeit mit den folgenden Abschnitten. Auch hat er durch sein Streben nach »Innerlichkeit und Kernhaftigkeit«, das ihn veranlafste, von der Sprache selbst auszugehen und sie nicht in ein fertiges System zu pressen, dem weiteren Fortschritte des Sprachunterrichts sicher die Wege gebahnt. Und wenn er sich durch seine selbsterdachte grammatische Terminologie sein Wirken selbst erschwert hat, so hat er doch nicht unrecht, wenn er später behauptet, dafs manches, was in seinen sprachlichen Werken enthalten, sich unter einem andern Namen vielfach Geltung erworben habe. — Seine Schriften zum Religionsunterricht bezeichnen dagegen keinen methodischen Fortschritt; wohl aber hat Harnisch dazu mitgeholfen, den »oberflächlichen, schwatzhaften Rationalismus« aus der Volksschule zu vertreiben.

5. Verdienste um die Lehrerbildung. Über die Aufgabe der Lehrerbildung spricht sich Harnisch schon 1812 in folgenden Worten aus: »Die Bestimmung des Seminars ist, Lehrer für die Volksschule zu bilden. Sein Zweck wird demnach mehr praktischer als theoretischer Natur und der Gegenstand der Unterweisung in demselben eigentlich die Methode und deren Übung sein müssen. Die blofse Sachkenntnis, wiewohl sie das notwendige Substrat und die Bedingung alles Unterrichtens ist, macht doch nicht den Lehrer, sondern vorzüglich die Wissenschaft ihrer Behandlung und die Kunstfertigkeit in dem Geschäfte des Lehrers. Daher ist beides, das Lehrobjekt und die Methode bei der Bildung der Seminaristen so miteinander zu verbinden, dafs sie in dem, was während des Unterrichts mit ihnen selbst vorgeht, zugleich unterscheiden lernen, das Materiale, das sie empfangen, von der Operation des Lehrers, die an ihnen selbst vorgeht, und so ihr Auffassungs- und Darstellungsvermögen gleichmäfsig an ihnen beschäftigt und verstärkt werde. Dies geschieht durch stetes Festhalten der Reflexion des Lehrlings in der Unterrichtskunst, durch das mit ihm eingeschlagene Verfahren des Lehrers und durch die Öffnung seines Sinnes für die Beobachtung seiner selbst. Der Zögling des Seminars mufs gleichsam ein Kind werden und jeden Gegenstand des Unterrichts, abgesehen von dem, was er schon davon wufste und mit in die Anstalt brachte, von seinem Anfangspunkte an auf-

fassen, in lückenloser Fortschreitung begleiten und sich aneignen, so dafs beides zugleich in ihm entsteht, das eigene Lernen oder die Befestigung und Erweiterung des schon Gewufsten, und durch jenes, sein Lernen begleitendes Nachdenken und Beobachten seiner selbst, die Kunst, eben den Weg, den er oft von dem Lehrer geführt worden, mit dem Kinde seiner Hand durch das gesamte Gebiet des Volksunterrichts zu verfolgen. So wird er zugleich, indem er selbst lernt, geschickt zum Lehrer für andere«. Darüber ist die Lehrerbildung während des ganzen 19. Jahrhunderts im wesentlichen nicht hinausgekommen; erst in der jüngsten Zeit beginnt sich die Trennung der allgemeinen von der Berufsbildung allmählich durchzusetzen. Harnisch stand mit seinem Wirken mitten in seiner Zeit, ebenso treibend als getrieben, er wollte seiner Zeit dienen und hat nicht an die ferne Zukunft gedacht; für seine Zeit aber hätte er bessere Grundzüge nicht aufstellen können. — Mit reichem Wissen vereinigte sich bei Harnisch eiserner Fleifs, grofses Lehrgeschick und ein hervorragendes organisatorisches Talent. In Schlesien war er der Mittelpunkt des pädagogischen Interesses. »Ich lernte immer mit meinen Schülern, indem ich lehrte,« schreibt er, »und was ich lehrte, schrieb ich auf, und was ich forschend zum Druck schrieb, das lehrte ich, und so zog ich mir neben meinen eigentlichen Schülern schriftlich viele andere Schüler zu, welche schon lange bewährte Lehrer waren und mit Tatenaugen die Sachen anschauten. Sie suchten mich auf, und ich lernte durch sie, wie durch meine eigenen Schüler, Schlesiens und der Schlesier Natur und Wesen und der Schule Stand kennen.« In Weifsenfels entfaltete sich sein Organisationstalent zur höchsten Blüte. Unter seiner Leitung wurde das Seminar mit der durch ihn umgestalteten Musterschule, der Freischule und der Präparandenanstalt, beide durch ihn begründet, zu einer »Stadt auf dem Berge«, zu einer Musteranstalt für alle Seminare. So zahlreich sprachen die Besucher in Weifsenfels vor, dafs der Rechenmethodiker Scholz das Seminar als »Schulmeisterhauptquartier« bezeichnen konnte, und gar viele nahmen hier, wie der verdiente Dr. Schütz von sich dankbar bekennt, das »Bild eines musterhaft geregelten Seminarwesens« in sich auf und suchten es dann auch in ihren Anstalten zu verwirklichen. Auch Diesterweg kehrte vielfach im Seminar ein, und beide Männer achteten sich hoch, wenn sie sich auch in ihren Schriften scharf bekämpften und auf religiösem Gebiete weit auseinander standen. Das Seminar war damals tatsächlich die Hochschule der Seminarlehrer und hat der Schule eine ganze Reihe der bedeutendsten Methodiker geschenkt: einen Lüben, Hentschel, Stubba, Hill u. a. m.

Wer Harnisch als Seminardirektor genau kennen lernen will, der mufs sein Buch: »Das Weifsenfelser Schullehrer-Seminar« studieren, das eine Urkunde von bleibendem historischem Werte darstellt. Einer seiner Schüler und späterer Mitarbeiter gibt folgende Schilderung von ihm: »Harnisch war die leitende Seele. Das Regiment war, wie es nicht anders sein konnte und durfte, im ganzen ein strenges, nur nach dem eigentümlichen Charakter eines jeden Lehrers verschieden gefärbt. In Harnisch, dem obersten Leiter der Anstalt, war diese Strenge am meisten sichtbar und fühlbar. Wie gegen sich selbst mit einem ernsten und festen Willen handelnd, so liefs er diesen Ernst und diese Festigkeit und Unbeugsamkeit bald merken und fühlen. Ohne jemals ungerecht zu sein, oder zu werden, fand sein sicherer Blick, sein scharfes Urteil bald den Schuldigen und Fehlenden. Nur war sein Urteil mitunter gar hart und wohl verletzend. Dennoch hätten wir diesen Mann nicht verdammen können, da er gegen sich selber in allen Dingen streng war. Selten ist wohl der oberste Leiter und Führer einer Anstalt durch sein eigenes Leben einen solches Musterbild der inneren und äufseren Zucht seinen Zöglingen gegenüber gewesen, wie Harnisch es war. Von sog. menschlichen Schwächen konnten wir nichts an ihm entdecken; er war durch und durch ein eiserner Mann wie gegen andere so gegen sich selber. Darum beugten wir uns unter seine Zucht, wenn auch nicht immer gern und willig, wir achteten und ehrten ihn, und das um so höher, da auch sein ganzer Unterricht Zeugnis davon gab, welch ein reicher Schatz des Wissens und Könnens in ihm war, durch den auch wir gefördert wurden. Er war

überall zu Hause; überall konnte er gründlich Bescheid geben. Sein Vortrag fesselte unsere Aufmerksamkeit. Wir kamen durch ihn vorwärts, das wollten wir. Er gewann bald unser ganzes Vertrauen; was er gesagt, das galt uns als das allein Richtige, das verteidigten wir auch gegen jedermann. Sein Auftreten war stets fest und ernst. Eins hätten wir noch gern in ihm gesehen, nur schwache Spuren konnten wir davon bemerken. Es war die Milde, die wir vermifsten. Seine Strenge mochte damals am rechten Platze sein, aber jedenfalls hätte er eine noch segensreichere Wirkung gefühlt, wenn er schon damals seinen Erziehungsgrundsatz, den wir unter seinem Bilde finden, mehr geübt hätte. Dort heifst es: »Beim Erziehen sind wie beim Ausbrüten der Küchlein Stille und Wärme nötig. Die Stille und Ruhe war sichtbar, die Wärme und Milde waren in seinem Auftreten aber nur in einem geringen Grade zu spüren. Eine spätere Zeit hat mehr davon bei ihm und an ihm bemerken können, als wir damals« (Schorn, Das Seminar zu Weifsenfels).

Zur Fortbildung der Lehrer trat Harnisch sehr warm für die Gründung von freien Lehrervereinen ein. Er war die Seele des 1814 ins Leben gerufenen »Breslauer Schullehrervereins«, dessen Statuten er entworfen hatte und im »Schulrate an der Oder« veröffentlichte. »Der Zweck des Volksschullehrervereins zu Breslau«, heifst es dort, »ist die Beförderung des Volksschulwesens. Er will die Schulen von unten auf verbessern und so den Verbesserungen von oben herunter entgegenkommen. Seine Mitglieder kommen zusammen, um sich über Lehrgegenstände und Lehrart, über innere und äufsere Schuleinrichtungen zu beraten und sich wechselseitig ihre Erfahrungen mitzuteilen, sich untereinander zu belehren und dadurch sich selbst tüchtig zu machen, um die Jugend tüchtig zu bilden und tauglich und so auch von ihrer Seite zur Erhaltung und Waltung, zur Ehr und Wehr des Volkes mitzuwirken.«

Literatur: Schriften von Harnisch. 1. Deutsche Volksschulen, mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzischen Grundsätze. Berlin 1812. Umgearbeitet: Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. 1820. 2. Aufl. 1829. 3. Aufl. 1839. Mit Anmerkungen und Harnischs Biographie neu herausgegeben von Dr. Fr. Bartels. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1893. 2. Vollständiger Unterricht in der deutschen Sprache. Teil I: Lautlehre. 1813 u. 1818. Teil II: Wortlehre. Teil III: Satzlehre. Teil IV: Aufsatzlehre. 3. Fafsliche Anweisung zum vollständigen ersten deutschen Sprachunterricht. Breslau 1813. Später: Erste fafsliche Anweisung usw. 4. Aufl. 1822. 5. Aufl. 1832. 4. Zweite fafsliche Anweisung zum vollständigen ersten deutschen Sprachunterricht. Breslau 1818. 2. Aufl. 1822. 5. Erstes Sprachbuch. Breslau 1813 (?) 4. Aufl. 1818. Später: Erstes Lese- und Sprachbuch. 16. Aufl. 1832. 6. Zweites Sprachbuch? 7. Der Schulrat an der Oder. Von der 5. Lieferung an: Erziehungs- und Schulrat. In Verbindung mit Krüger, Kawerau, Henning, Rendschmidt u. a. Breslau 1814—1820. 24 Hefte. Überarbeitet und neu herausgegeben von Dr. Julius Plath. Leipzig 1900. (Dr. Plath hat die Aufsätze in vierfacher Abstufung gewertet. Die einen sind in vollem Umfange und wörtlich abgedruckt; von anderen sind einzelne Stücke wörtlich, das übrige in kurzem Auszuge gegeben; einer dritten Reihe ist nur eine kurze Inhaltsangabe beigefügt; alle übrigen sind ohne eine solche angeführt.) 8. Das Leben des 50jährigen Hauslehrers Felix Kaskorbi. 2 Teile. Breslau 1817. 9. Das Turnen in seinen allseitigen Verhältnissen. Breslau 1819. 10. Die Weltkunde, ein Leitfaden bei dem Unterricht in der Erd-, Mineral-, Stoff-, Pflanzen-, Tier-, Menschen-, Völker-, Staaten- und Geschichtskunde. Breslau 1817. 3. Aufl. 1820. (Nach dem Schulrat a. d. O. abgedruckt.) 4. Aufl. 1827 in 3 Teilen: I. Das preufsische Sachsenland. II. Deutschland. III. Die ganze Erde. 11. Schlesien. Ein Hilfsbuch für Lehrer und ein Lesebuch für Schüler. Breslau 1820. 12. Die wichtigsten Land- und Seereisen für die Jugend. Leipzig 1821—1832. I. Schlesien und Sachsenland. II. Deutschland. III. Die ganze Erde. 13. Gott und Welt, vom Grafen Schlag von Rugenroth. Leipzig 1822. 14. Raumlehre. Breslau 1822 u. 1837. 15. Himmelsgarten, ein Weihnachtsbuch. Breslau 1822. 16. Abendandachten, gehalten in dem evangelischen Schullehrerseminar zu Breslau. Breslau 1823. 17. Über den jetzigen Stand des Volksschulwesens, besonders der Seminarien im preufsischen Staat. Leipzig 1824. Erschien anonym, am Ende unterzeichnet M. S. S. 18. Der Volksschullehrer. Halle 1824—1828. 5 Bde. 19. Lebensbilder aus dem preufsischen Sachsenland. Weifsenfels 1827. 20. Sonntagserzählungen, einverleibt als Bändchen einer Sammlung von Jugendschriften: Neue Kinderbibliothek. Darmstadt 1825. 21. Vollständiger Unterricht im evangelischen Christentume. I. Geschichte des Reiches Gottes. II. Evangelische Christenlehre. Halle 1831. 22. Die deutsche Bürgerschule. Halle 1830. 23. Der Kampf gegen die asiatische Cholera. Leipzig 1831. 24. Entwürfe und Stoffe zu Unterredungen über Luthers kleinen Katechismus. Weifsenfels 1834 bis 1841. 25. Erbauliche Betrachtungen über die zehn Gebote. Braunschweig 1835. 26. Frisches

und Firnes zu Rat und Tat. Eisleben. I. Gesunde Schullehrer. 1835. II. Schullehrerbildung. 1836. III. Die Erziehung zur Gottesfurcht und zur Kunstsinnigkeit. 1839. 27. Das Weifsenfelser Schullehrerseminar und seine Hilfsanstalten. Ein kleiner Beitrag zur Geschichte der Seminarien, der Volksschulen und der Taubstummenanstalten. als ein tatsächliches Lehrbuch herausgegeben. Berlin 1838. 28. Der jetzige Standpunkt des gesamten preufsischen Volksschulwesens. Leipzig 1844. 29. Luthers kleiner Katechismus als Lernbuch. Halle 1844. 9. Aufl. 1852. 30. Luthers kleiner Katechismus als Lehrbuch. Halle 1844. 5. Aufl. 1852. 31. Zwei Schreiben, das eine an den Herrn Prediger Wislicenus, das andere an den Herrn Pastor Uhlich. Magdeburg 1845. 32. Auch eine Erklärung des Gleichnisses vom ungerechten Haushalter. 1847. 33. Die zukünftige Stellung der Schule, vorzüglich der Volksschule zu Kirche, Staat und Haus. Erfurt 1848. 34. Einige Betrachtungen über Gott und Welt. Posen 1848. Mein Lebensmorgen. Herausgegeben von Schmieder. Berlin 1865.

Literatur über Harnisch: Diesterweg, Rhein. Blätter 1866. — Dräseke, Erinnerungen eines alten Weifsenfelser. Päd. Blätter f. Lehrerb. XIII. — Harnisch, Harnisch und die Schulaufsichtsfrage. Ebenda XV. — Ders., Gedächtnisrede zum hundertjährigen Geburtstage des Dr. W. Harnisch. Schulbl. für d. Prov. Brandenburg 1887. — Th. Hauffee, Dr. Harnisch nach seiner Bedeutung für die Entwicklung des preufsischen Volksschulwesens. Päd. Bl. für Lehrerb. XVI. — Kehr, Geschichte der Methodik. Gotha 1889—1891. — Morf, Zur Erinnerung an Harnisch. Pädagogium 1888. — Rifsmann, Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwicklung der deutschen Volksschulpädagogik. Bielefeld 1889. — Schorn, Das Seminar zu Weifsenfels. Gotha 1872. — Ders., Harnisch als Seminardirektor. Päd. Bl. f. L. I.

Fechenheim. C. Ziegler.

Härte in der Erziehung

1. Allgemeine Charakteristik der Erscheinung. 2. Aus der Geschichte der Pädagogik. 3. Die Ursache der Härte. 4. Die Erscheinungsformen.

1. Allgemeine Charakteristik der Erscheinung. Härte wird vielfach mit Strenge verwechselt. Beide Begriffe dienen dazu den Geist der Zucht und des Unterrichts nach der Seite der Gemütsbeschaffenheit des Erziehers zu kennzeichnen. Sie bedeuten nicht blofs das, was man den Ton des Lehrers und Erziehers genannt hat; auch das Mafs der Anforderungen, die Beurteilungs- und die ganze Behandlungsweise müssen in Betracht gezogen werden, wenn man daran geht, die Begriffe aus ihrer vulgären Unbestimmtheit zu erlösen oder die praktische Tätigkeit nach dieser Seite zu beurteilen. In der Hauptsache dreht es sich hier um die Fragen: Wie verhält sich der Erzieher als Mensch zu dem zu Erziehenden? Sind ihm dieselben blofse Objekte, denen er keine Teilnahme zuzuwenden, ja denen gegenüber die Stimme des Gewissens sich nicht zu regen braucht? Wie weit ist also die Erziehungsweise humanisiert? Beiden Begriffen gemeinsam ist allerdings eine gewisse Vergröberung der Erziehungsweise und der Erziehungsmittel. Während aber die Strenge aus einer Überzeugung von der Notwendigkeit und Heilsamkeit der Mafsnahmen entspringt, ist die Härte immer mit Verständnislosigkeit für das Wesen der Erziehung und mit Lieblosigkeit, mitunter sogar mit Gefühllosigkeit gepaart. Dem Harten sind die Zöglinge lediglich Instrumente, mit denen er willkürlich hantieren darf. Die Erziehungsweise ist despotisch. Während der Rigorismus des strengen Erziehers vielfach berechtigt ist, ist die Behandlung, die Haus- und Schultyrannen den ihren angedeihen lassen, das sichere Zeichen einer entarteteten Pädagogik. Der Jugend ist nach Stoys trefflichen Worten »nur die Würde und der heitere Ernst einer edlen Monarchie« angemessen, die Tyrannis aber so wenig wie die Republik.

2. Aus der Geschichte der Pädagogik wissen wir, dafs schon im grauen Altertum über Härte in der Erziehung geklagt wurde. Zwar wenn der Ausspruch des Dichters Menander: *Ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται* einen Rückschlufs zuläfst, so war man von einer philanthropischen Auffassung der pädagogischen Tätigkeit noch ziemlich weit entfernt. Immerhin ist die Zahl der Stimmen, denen die Herrschaft von Stock und Rute (scutica, ferula, virga) Grauen einflöfste, nicht gering. Es gibt Beispiele, die von einer fast unmenschlichen Strenge der nach Herkunft und Bildungsstand allerdings ziemlich tiefstehenden Pädagogen berichten, und wenn selbst Horaz den Orbilius Pupillus einen plagosus nannte (Ep. II, 1, 70), so ist dies wohl nur eine Umschreibung all der pedantischen herzlosen Schulmeistertyranneien, die damals an der Tagesordnung waren. Gegen solche Härte trat zuerst Quintilianus (Instit. I, 3)

mit voller Entschiedenheit auf. Er verwirft die Schläge, weil sie unanständig und für jedes Alter entehrend seien, und weil Knaben, die so niederen Sinnes sind, dafs sie die Zurechtweisung nicht bessert, auch gegen Schläge so abgehärtet werden wie recht entartete Sklaven. Die körperliche Züchtigung, meint er, führe in der Hand nichtswürdiger Menschen, die jenes Züchtigungsrecht mifsbrauchen, zu förmlichen Scheufslichkeiten, von denen man nicht reden könne, ohne zu erröten. Quintilians Mahnruf änderte jedoch die Methode seiner Zeit nicht.

Auch das ganze Mittelalter hindurch war die Zucht ziemlich hart. Stock, Hunger, Freiheitsstrafen und Bufsübungen waren die gewöhnlichen Mittel. Hie und da begegnet man einzelnen Äufserungen über die Unzweckmäfsigkeit der barbarischen Schulzucht. Es sei hier nur an Walther von der Vogelweide und Berthold von Regensburg erinnert. Selbst durch Umgestaltung der gebräuchlichen Lehrmittel suchte man bisweilen das Los der Kinder milder zu gestalten. So schrieb schon im zehnten Jahrhundert Ratherius von Verona eine Grammatik mit dem Titel »spara dorsum«. Leider fand dieser Rückenschoner wenig Beachtung; es ging ihm eben, wie es heute noch manchen gutgemeinten Neuerungen geht: sie werden verlacht und beiseite gelegt.

Eine vorübergehende Besserung läfst sich im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit konstatieren. Nach Kaemmels wohlinformierten Darlegungen war es einerseits die freundlichere und freiere Gestaltung des Lebens, andrerseits die still beginnende Einwirkung des Humanismus, welche einen wohltätigen Einflufs ausübten. Auch den Jesuiten darf die Anerkennung nicht versagt werden, dafs sie zuerst eine milde und humane Behandlung der Schüler verwirklicht haben (vgl. übrigens Kelle, Die Jesuitengymnasien usw. 1873 u. 1876 und Band III dieses Handb. 1. Aufl. S. 897). Eine dauernde Besserung haben aber auch sie nicht zu bewirken vermocht. Man vergleiche hierüber E. Reicke, Der Lehrer und H. Boesch, Kinderleben.

Mit dem Zeitalter des grofsen Krieges beginnt für die theoretische Pädagogik ein bedeutender Aufschwung. Die praktische Erziehung verwilderte zwar daneben, wie sich aus zahlreichen Zeugnissen der pädagogischen und der schönen Literatur beweisen läfst. Vor allem sind es Locke (§ 60 u. 86 f. der »Gedanken«, Ausg. v. Sallwürk), Comenius (26. Kap. der »Didaktik«) und Ratke, deren Verdienste um eine mildere Zucht nicht gering anzuschlagen sind. Auch hier zeigt es sich wieder, wie sorgfältige didaktische Überlegungen auch den Gedanken in sich schliefsen, das Ziel des Unterrichtes ohne Schläge zu erreichen. Komenskys Ausführungen über diesen Punkt sind bekannt. Ratich, sein Vorgänger, schreibt: »Man soll die Jugend nicht schlagen zum Lernen und um des Lernens willen. Denn man hat andere Mittel, die soll man brauchen, wie hernach folgen wird. Durch Zwang und Schläge verleidet man der Jugend die Studia, dafs sie dem Studieren feind wird. Es ist auch wider die Natur. Denn darum pflegt man die Knaben zu schlagen, weil sie nicht behalten haben, was man sie gelehrt hat. Hättest du aber recht gelehret, wie es sein sollte, so würden sie es auch behalten haben.... So ist der menschliche Verstand also beschaffen, dafs er mit Lust mufs fassen, was er behalten soll. Das verderbest du alles mit deinem Zürnen und Schlagen. Was aber Sitten, mores und Tugend anlanget, das hat sein Bescheid. Da heifst es: Torheit stekt im Herzen eines Knaben. Aber die Rute wird sie wegnehmen, wie Salomo spricht. Der Lehrjünger mufs sich nicht vor dem Lehrmeister entsetzen, sondern ihn lieben und in Ehren halten.... Solches ist viel besser als eine eingebleute Ehrerbietung, da der Lehrjünger oft im Herzen dem Lehrmeister alles Unglück wünschet und trüge lieber Steine, als dafs er in die Schule gehen und sich von dem Lehrmeister über dem Lernen schlagen lassen soll.« (Ratich. Schriften II, S. 13 f.) Damit spricht Ratich die Gedanken aus, die uns heute noch auf dem Gebiete der Zucht leiten. Es sind wesentlich zwei Momente, die deren Härte herbeiführen: Ein ethisch und psychologisch unbegründetes Strafverfahren und eine unpsychologische Methode. Zu einer Verbesserung nach dieser Seite hat A. H. Francke in seinen Anstalten Bedeutendes geleistet. Wie sehr aber in den Schulen seiner Zeit noch die Barbarei re-

gierte, das zeigt J. G. Zeidlers Buch: »Sieben böse Geister« aus dem Jahre 1701 (Ausg. v. A. Richter, Leipzig 1892).

Mit Rousseau beginnt man allmählich die Grausamkeit der alten Erziehungsweise einzusehen, obgleich noch auf lange hinaus vom Schulregimente und von gut gesinnten Eltern Strenge befürwortet wird. Vergleiche hierzu G. Stephan, Die häusl. Erziehung in Deutschland während des 18. Jahrh. S. 129 f. Den Philanthropen gelang es, zunächst in ihren Instituten einen milderen Geist einzuführen. Der Unterricht sollte erleichtert werden; die Furcht vor dem Erzieher sollte verschwinden und an ihre Stelle Vertrauen und Liebe zu demselben treten. Die Strafen sollten auf ein Minimum beschränkt werden und die älteren Zöglinge möglichst viel Freiheit erhalten. Es scheint auch, dafs sich diesen Grundsätzen gemäfs das pädagogische Leben in Dessau und Schnepfenthal wirklich gestaltete. Dies mag den Zeitgenossen recht aufgefallen sein, wenn man sich neben Basedow, Wolke, Salzmann u. a. an jene gleichzeitigen Schulmeister erinnert, von denen Jean Paul in seinem Häuberle einen Typus aufstellt (Levana § 156).*)

Diese Tyrannei wurde erst durch das Auftreten Pestalozzis in ihrer Schändlichkeit für aller Augen klar gelegt. Pestalozzis pädagogische Triebfeder war die Liebe, und die Liebe ist auch auf dem erzieherischen Gebiete erfinderisch. Er wollte dem niederen Volke aufhelfen. Dies trieb ihn dazu, das Volk kennen zu lernen, sich mit ihm zu beschäftigen. Sein eigenes Elend unterstützte ihn in seinen Nachforschungen. »Ich kannte das Volk, wie es niemand kannte.« Äufsere Hilfe ist wertlos, wenn nicht das Herz in Ordnung ist. Um das Herz zu bilden, mufs man den Menschen kennen. Um ihn kennen zu lernen, mufs man sein Vertrauen zu gewinnen suchen. Besitzt man dieses, so schliefst sich die Menschennatur auf, und aus seiner eigenen Seele holt man das Verständnis für die wahren Bedürfnisse seiner Mitmenschen, für die Wege, sie ihrer leiblichen und geistigen Gefangenschaft zu entreifsen. Aus diesen Gründen wurde Pestalozzi der grofse Herzenskünder, der durch seine Liebe und Seelenkenntnis der immer noch behaupteten Härte ihre Stütze entzog. Er verlangte Schonung der menschlichen Natur und Berücksichtigung der Individualität. An die Stelle der Prügelmethodik setzte er das psychologische Entwickeln. Das Kind soll nicht dressiert, sondern erzogen werden. Darum mufs der Orbilismus einer väterlichen Gesinnung weichen. Eine solche will aber keine gedankenlosen Nachbeter, sondern selbsttätige und selbständige Menschen. Zu diesem Zweck mufs aller Mechanismus, jede leere Wortbraucherei aus dem Unterricht verbannt werden. — Diesen Pestalozzischen Grundsätzen huldigt die heutige Pädagogik. Auch Pestalozzi zeigt, dafs das Bestreben, den Unterricht auf die Gesetze des Seelenlebens zu gründen, eine mildere Behandlung der Jugend im Gefolge hat. Fast ist man zu der Annahme berechtigt, mit dem Überhandnehmen des unpsychologischen Banausentums kehre nach und nach auch mehr die Härte wieder in die Erziehung zurück. Leider ist sie auch jetzt nicht ganz aus der Haus- und Schulpädagogie verschwunden. Namentlich auf letzterem Gebiete scheint uns — von den in der Natur des Erziehers liegenden Dispositionen abgesehen — das Wachsen und das Abnehmen der Milde eine direkte Folge des jeweiligen Verhältnisses zu den Pestalozzischen Grundgedanken zu sein.

3. Die Ursache der Härte in der Erziehung liegt in der Verkennung der Menschennatur. In den älteren Zeiten stellte man den Menschen, bewufst oder unbewufst, auf eine Linie mit den übrigen zumal leblosen Naturkörpern. Der menschliche Geist galt als ein Instrument von besonders robuster Art, mit dem man ganz nach Belieben schalten und walten dürfe. Man darf den Eltern und den Regierungen — soweit sich diese für die Erziehung verpflichtet fühlten — nicht weniger Wohlwollen für die Jugend zutrauen, als sich solches in der Gegenwart zeigt; aber sie meinten, in der Erziehung müsse man strenge, sehr strenge sein. Diese Strenge artete dann oft (nach unserer heutigen Auffassung) in unmenschliche Härte aus. Luther beurteilte die harte Behandlung,

*) Vergl. auch J. F. Schlez, Gregorius Schlaghart oder die Dorfschule zu Langenhausen. 1795. (Leipzig 1890.)

die er von seinen Eltern erfuhr, so: »Sie meinten es herzlich gut, aber sie wufsten die ingenia nicht zu unterscheiden.« Die Forderung, in der Erziehung zu individualisieren, ist uralt. Sie konnte jedoch für die Mehrzahl der Pädagogen erst von praktischer Bedeutung werden, nachdem eine brauchbare Psychologie und eine auf diese gegründete Pädagogik vorhanden war. Eine wissenschaftliche Erziehungslehre ist die beste Wegleitung für das pädagogische Handeln, weil sie trennt, was nicht zusammengehört, und demgemäfs auch ein den individuellen Verhältnissen angepafstes Tun ermöglicht. Eine solche Scheidung nahm die Wissenschaft mit dem überlieferten Begriff Zucht vor und zerlegte denselben in Regierung und Zucht. Dies ist für die hodegetische Behandlung der Kinder sehr wichtig. Die Regierung fordert pünktlichen Gehorsam; die Zucht gestattet dem Zögling mehr Freiheit, um ihn nach und nach zur Selbständigkeit zu bringen. Jene hat ihre Alleinherrschaft in der allerersten Lebensperiode; später tritt neben sie die Zucht, um allmählich die Regierung unnötig zu machen. Leider gibt es Menschen, die während ihres ganzen Lebens nicht aus der Regierung herauskommen, die auch als Erwachsene stets mit der Polizei zu schaffen haben. Man sieht aber sofort ein, dafs in der Erziehung ein grofser Fehler begangen wird, wenn man auf dem Gebiete der Hodegetik entweder nur die Regierung oder nur die Zucht kennt. Sind schon die frühesten Erziehungsmafsregeln im Sinne der Zucht gehalten, so mufs dies zu einer laxen Erziehung führen. Wird aber der Zögling auch im reiferen Alter nur regiert, dann wird er sich unter einem Zwange fühlen, von dem es nur ein kleiner Schritt zur Härte ist.

Die Ursache dieser Härte liegt erstens darin, dafs der Erzieher weder die Individualitäten zu unterscheiden vermag, noch ein Verständnis für die verschiedenen Entwicklungsstufen des Kindes besitzt; dazu kommt zweitens eine rigoristische Weltanschauung, für die es nichts sittlich Gleichgültiges gibt. So wird in mifsverstandener guter Absicht dem moralischen Werden des Kindes jede freie Bewegung genommen, vielleicht sogar für das kleinste Vergehen eine relativ grofse Strafe angesetzt. Gefährlicher jedoch als diese Härte, die einer strengen Lebensauffassung entspricht, und bei welcher der Erzieher aus dem Zögling nur das machen will, was ihm selbst als sittliches Ideal vorschwebt, ist die Härte aus moralischer Schwäche. Fehlen kann zwar auch die rigoristische Erziehung; aber eine unsittliche Wirkung liegt an sich nicht in ihrem Wesen. Dem Schwächling liegt zwar von Natur die Härte fern, er kann jedoch durch äufsere Umstände dazu gebracht werden. Nicht selten liegt ihr Rache zu Grunde. Es ist dem Erzieher in seinem Berufe allerlei Widerwärtiges begegnet, er hat vielleicht von seiner Oberbehörde einen Tadel bekommen, und dafür haben nun die Schüler zu büfsen. Oft liegt die Ursache auch in einer mangelhaften Vorbereitung, für die er sich die Zeit durch Lieblingsbeschäftigungen, durch Vergnügungen usw. geraubt hat. Er beherrscht augenblicklich den Stoff nicht, findet darum auch nicht die richtigen Anknüpfungen an den jugendlichen Gedankenkreis, und die Schüler sind lahm. Da in solchem Falle meist auch nicht die richtige Selbstprüfung vorhanden ist, und der Lehrer Sinnen und Denken mehr auf Dinge aufserhalb der Schule als auf diese richtet, so wird er über den Mifserfolg seines Unterrichtes aufgebracht, und an die Stelle der psychologischen Entwicklung tritt die körperliche Züchtigung.

Von dem moralischen Schwächling unterscheiden wir den körperlich kranken und den geistig kurzsichtigen Erzieher. Der überarbeitete oder der nervöse Erzieher wird erfahrungsgemäfs nicht selten zum Peiniger seiner Kinder. Es ist hier nicht der Ort den Ursachen des krankhaften Zustandes nachzugehen und auf Mittel zu ihrer Abhilfe zu sinnen. Was den geistig kurzsichtigen oder nicht genügend vorgebildeten Lehrer betrifft, so ist zuvörderst dem Vorurteil zu begegnen, dafs ein geistig hochstehender Lehrer über die Sphäre der geistig Unmündigen erhaben sei und dafs darum eine gewisse geistige Inferiorität den Lehrer viel eher befähige, sich in die Lage eines Lernenden und zumal in den schwerfälligen Gedankengang unbegabter Schüler zu versetzen. Es ist dies ein verhängnisvoller Irrtum. Der geistig hochstehende und insbesondere

pädagogisch denkende Lehrer ist, bei gleicher Gesundheit und gleicher Temperamentsbeschaffenheit, unter allen Umständen auch ein milderer, weil einsichtigerer Erzieher als der rasch eingeschulte Schulhalter oder der pädagogische Ignorant, eine Spezies, die sich leider immer noch auch unter den gelehrten Schulmännern befindet. Das lehrt die Erfahrung. Ein wichtiges Erkrankungsmerkmal der aus pädagogischer Halbbildung entspringenden Härte ist der Umfang der Hausaufgaben, mit denen unsere Kinder belastet werden. Je tiefer die pädagogische Bildung reicht, desto einsichtsvoller ist man auch in seinen an die Kinder gestellten Zumutungen. Dabei mufs allerdings vorausgesetzt werden, dafs der Lehrplan nicht von pädagogischen Charlatanen fabriziert wurde und dafs die Organe, welche den Vollzug des Lehrplanes zu überwachen haben, nicht unter die pädagogischen Böotier zu rechnen sind. Dafs gerade das übliche Visitationswesen den Lehrer verleitet den Stock auch als didaktisches Vehikel zu benutzen, ist eine berechtigte Klage der Schulmänner. Eine eingehende Darlegung der einschlägigen Verhältnisse ist zu finden im »Pädag. Archiv« 41. Jahrg. (1899) Heft 9, S. 553—558 (»Die körperliche Züchtigung in der Schule« von Paul Eberstein).

Der Erzieher soll sich seinem Zögling gegenüber nicht von Stimmungen leiten lassen. Dafs launenhaftes Auftreten vor den Schülern von schlimmen Folgen sein kann, ist schon oft gesagt worden. Es führt leicht zur Härte. Ein gutes Mittel, sich vor solcher zu bewahren, besitzt der Lehrer in einem freundlichen Familienleben. Wo aber durch seine Schuld oder durch die Schuld seiner Frau dasselbe zerstört ist, da zeigt sich die Wirkung davon auch sehr häufig in einer harten Behandlung der Schüler. Darum nimmt jede Lehrersgattin eine grofse Verantwortung auf sich, wenn sie nicht alles tut, um den äufseren und inneren Frieden ihres Mannes zu erhalten, ihm jene Gemütsruhe zu ermöglichen, welche die Grundlage jeder erfolgreichen pädagogischen Arbeit ist. Die Erzieher selbst, seien es nun die Eltern oder die Lehrer, mögen über sich selber wachen, damit sie nicht in Schuld geraten. Denn für die Härte in der Erziehung mag es zwar viele Ursachen geben, aber eine der gefährlichsten ist das unruhige Gewissen, das keine Sühne findet. Nirgends wie hier gilt das Wort Schillers: »Der Übel gröfstes ist die Schuld.«

Es gibt auch eine Härte, die nicht direkt vom Erzieher ausgeht; sie liegt in einem verurteilenswerten Verhältnis der Zöglinge untereinander. Dieses Verhältnis kann sich so gestalten, dafs allen Schülern oder wenigstens einem Teile derselben das Leben in der Anstalt zu einer Last wird. Solchen Zuständen sind besonders die Alumnate (s. d. Art. auf S. 69 des 1. Bandes dieses Handbuches) ausgesetzt. Man hat für sie den Namen Pennalismus geprägt. Ihr Entstehen hat seine psychologischen Gründe. Dafs in einer gröfseren Schülergemeinschaft in einigen Individuen das Bewufstsein erwacht, ihren Mitschülern in leiblicher oder in geistiger Beziehung überlegen zu sein, ist natürlich. Ebenso natürlich ist es, dafs sie dann auf den Gedanken kommen, einzeln oder im Vereine mit andern, ihre Macht zu gebrauchen. Ist der richtige Geist in einer Anstalt, so kann ein solches Hervortreten von Kräften für die Gesamtheit von guter Wirkung sein, indem sich die älteren Schüler an der Erziehung der jüngeren beteiligen, und die begabteren den schwächeren sich als Helfer anbieten. Fehlt aber dieser Geist, so führt jenes Bewufstwerden überschüssiger Kraft zu offenen oder geheimen Schülerverbindungen, die ihre Aufgabe darin sehen, ihre schwächeren oder unter Umständen nur stilleren und befangenen Mitschüler zu beherrschen und zu plagen. Der böse Geist ruht dann nicht, bis alle von ihm angesteckt sind, oder bis er durch die Kraft eines wirklichen Erziehers verbannt wird. Am unerträglichsten wird der Pennalismus für den Schüler, wenn dieser von Altersgenossen gehänselt und mifshandelt wird. Wo sich derartige Erscheinungen in einer Anstalt zeigen, da mufs in milderer oder in strengerer Form konsequent gegen dieselben eingeschritten werden. Die spezielle Art und Weise dieses Einschreitens hängt von dem besonderen Falle und dem pädagogischen Takte des ihn behandelnden Erziehers ab.

4. Die Erscheinungsformen der Härte sind verschieden je nach der Lebensauf-

fassung des Erziehers oder der seine Arbeit bestimmenden privaten oder staatlichen Gesellschaft. Eine strenge Erziehung ist an sich noch keine harte Erziehung; denn jene kann auf Gründen beruhen, welche ein gewisses Verfahren und kein anderes vorschreiben, wie dies z. B. in der pädagogischen Tätigkeit eines rigoristischen Vaters oder Lehrers der Fall sein kann. Ein solcher Erzieher kann bei seinen Verordnungen und Strafen für die Kinder gar wohl zartes Mitgefühl haben; aber er legt sich ihres künftigen Wohls wegen, wie er meint, einen Zwang auf. Nur vergifst er mitunter dabei, dafs seine Strenge unter Umständen ärgere Fehler hervorrufen kann, als diejenigen sind, die er im Keime zu ersticken oder auszumerzen sucht. Die Erziehung wird auf diese Weise wesentlich Regierung. Sie »vermag im besten Falle nur eine Reihe von guten, unverbrüchlichen Gewohnheiten zu erzeugen, die dann selbst, abgesehen davon, dafs sie nur Mittel zur Sittlichkeit, nicht diese selbst sind, den Menschen bei aufsergewöhnlichen Fällen im Stiche lassen und ratloser Unentschlossenheit preisgeben. Sie stellt ferner den Gehorsam des Zöglings auf gefährliche Proben, verscheucht sein offenes Zutrauen zum Erzieher und stellt dadurch eine der wesentlichsten Bedingungen für das Gelingen des Erziehungswerkes in Frage. Sie läuft endlich Gefahr, schlechte Motive dem Kinde einzupflanzen, hauptsächlich das der Furcht, welche bei kräftigeren Naturen den Charakter leicht bis zur Scheinheiligkeit und Niederträchtigkeit verdirbt, bei schwächlichen aber eine gänzliche Unfähigkeit zu eigener Überlegung und blinde Fügsamkeit gegen die jedesmal herrschende Gewalt hervorbringt, für die selbst die Unterschiede von gut und böse, von recht und unrecht verschwinden.«

Diese regierungsmäfsige Erziehung kann aber unmerkbar in eine harte Erziehung übergehen. Denn dem regierungsmäfsigen Tun können gar leicht die Momente der Teilnahme abhanden kommen. Ohne Teilnahme ist aber die rechte Erziehung gar nicht denkbar. Ohne sie wird dem Kinde noch in der Zeit, da es wirklich regiert sein mufs, die für seine leibliche, intellektuelle und ethische Ausbildung so notwendige Freiheit entzogen. Selbstverständlich ist ein solches Verfahren noch viel schädlicher in der Periode, da die Regierung durch die Zucht ersetzt werden sollte. Die Härte verleitet dann gerne dazu, sich nicht mehr so recht mit dem inneren Werden des Zöglings zu beschäftigen. Man will alles nur von aufsen in die Seele hinein konstruieren. Das Äufsere hat freilich einen Einflufs auf die Bildung des Inneren. Wendet man dasselbe aber einseitig als Erziehungsmittel an, so kommt man zu pädagogischen Anschauungen, welche denjenigen der Jesuiten sehr nahe verwandt sind. Kommt dazu auf unterrichtlichem Gebiete der Mangel einer psychologisch begründeten Methode, so wird auch der Unterricht für die Schüler zu einer harten Nufs. Er läfst das Herz der Schüler kalt und sucht mit Schlägen und anderen unpädagogischen Mitteln sein Ziel zu erreichen. Im Gefolge solcher Erscheinungen tritt dann gerne der didaktische Materialismus auf. Mag auch die Überbürdungsfrage in den letzten Jahren da und dort übertrieben worden sein, so ist doch soviel sicher, dafs die Überbürdung der heutigen Schule ein Moment der Härte aufgedrückt hat. Trotz mannigfacher Verbesserungen leidet der Unterricht doch noch überall an einem Zuviel, und mit Recht sagt Morf, der Biograph Pestalozzis: »Die Schule vom ganzen Ballast des unnützen Wortwissens zu befreien, ist Sache der Schulgesetzgebung der Zukunft.« Schläge, Überbürdung usw. können freilich auch in der Erziehung und im Unterrichte herrschen, ohne Teile eines zusammenhängenden pädagogischen Gedankenganzen zu sein.

Körperliche Züchtigungen sind, für sich betrachtet, noch kein Merkmal einer harten Erziehung, obwohl in der Gegenwart viele Stimmen für ihre Entfernung aus der erzieherischen Praxis eintreten. In der alten Zeit hiefs es: »Ohne Schläge ist alle Bildung unmöglich;« jetzt möchte man sagen: »Mit Schlägen ist jede Bildung unmöglich.« Weder die eine noch die andere Auffassung ist die richtige. Wenn irgend ein Prinzip übertrieben worden ist, so handelt es sich nicht darum, es beiseite zu schieben, sondern die richtige Begründung für dasselbe zu suchen. Die körperliche Züchtigung ist eine Regierungsmafsregel und darum da nicht anzuwenden,

wo man sich an die Einsicht und den Willen des Zöglings wenden kann. Wer statt der Zuchtmittel die Rute gebraucht, dessen Erziehungstätigkeit ist hart oder weist wenigstens Momente der Härte auf. Damit scheint der Gebrauch der Rute der Zeit nach bestimmt angegeben zu sein. Allein die Entwicklung der Kinder erreicht nicht bei allen in demselben Alter dasselbe Ziel. Bei den einen ist es möglich schon recht frühe an die Stelle der Regierung die Zucht treten zu lassen, während andere die ganze Erziehungsperiode hindurch und dann meistens auch darüber hinaus regiert sein müssen. Bei solchen jungen Leuten kann also nicht davon die Rede sein, sie von der körperlichen Züchtigung loszusprechen. Damit wollen wir nicht sagen, dafs die Regierung wesentlich im Schlagen bestehe. Wir sind im Gegenteil der Ansicht, eine schlägereiche Regierung zeuge von geringer pädagogischer Bildung, je weniger der Erzieher in Haus und Schule zur Rute greifen mufs, um so edler und darum auch um so erfolgreicher ist seine Wirksamkeit. Wo man aber der Rute schonet, wo sie gebraucht werden sollte, da ist in pädagogischer Beziehung etwas nicht in Ordnung.

Die Rute ist das Symbol der wahren Familienerziehung. Weder die Eltern noch das Kind werden in einem guten Hause mit der Rute spielen. In der frühesten Jugendzeit, welcher der körperliche Schmerz noch das gröfste Unglück ist, ist sie in manchen Fällen das einzige Besserungsmittel. Auch in späteren Jahren scheint gegen die Ungezogenheit, die Roheit, gegen unverschämtes und trotziges Wesen, gegen hartnäckiges Lügen usw. nur die körperliche Züchtigung das passende Äquivalent zu sein. Denn würde ein solcher Zögling die die Rute entbehrlich machende Einsicht besitzen, so müfste er den Schmerz des Erziehers über seine jugendliche Bosheit mitfühlen können, und könnte er dies, so würde er sie nicht ausüben. Ist das Kind aber bereits derart verdorben, dafs es ihm Freude macht, dem Erzieher Kummer zu bereiten, so ist die Kunst der Erziehung hier an ihrem Ende angelangt. Mit der körperlichen Züchtigung mufs man auch in der Zeit der Regierung sehr sparsam sein. Sie mufs immer als das letzte Mittel, wenn alle anderen milderen Mittel versucht worden sind, noch übrig bleiben. Viel geschlageneKinder werden leicht verschlagene Kinder. Bei solchen machen in den Jahren der Reife die bedeutungsvollsten Zuchtstrafen wenig Eindruck.

Die körperliche Züchtigung der Schule ist an vielen Orten durch die Gesetze geregelt, teils eingeschränkt, teils verboten. Dafs an den höheren Schulen nicht geschlagen werden darf, finden wir ganz in der Ordnung. Hier kann man sich an die bessere Einsicht der Schüler wenden. Solche, bei denen dies nicht der Fall ist, werden aus der Schulgemeinde ausgeschlossen. Ganz anders aber verhält es sich mit den niederen Schulen. Die Volksschule mufs alle Kinder aufnehmen, gute und böse, anständige und freche. Da scheint es uns denn wirklich zu weit gegangen, wenn man dem Lehrer die Rute aus der Hand nehmen will. Ein einsichtiger Lehrer wird wie ein liebevoller Hausvater bald merken, dafs man auch auf diesem Gebiete individualisieren mufs und denjenigen, die nicht von selbst darauf kommen würden, hat man dies im pädagogogischen und hygienischen Seminarunterrichte gesagt. Übrigens hat die Gegenwart kein Recht, sich über zu viel Schläge zu beklagen. Es scheint eher eine laxe Erziehung zu herrschen. In den Schulen wird weniger Härte durch körperliche Züchtigung ausgeübt, als vielfach durch unfreundliches Wesen, das seinen Grund in der Überbürdung der Schüler und in der Unzufriedenheit der Lehrer hat. Ist diese Unzufriedenheit mehr privater Natur, so äufsert sie sich gerne als Parteilichkeit und Schikaniererei. Lehrern, die in unsern Tagen allzuhäufig zum Stocke greifen, fehlt es an Charakter oder an richtiger beruflicher Bildung, häufig auch an genügender Vorbereitung auf den Unterricht.

Für die öffentliche und für die Familienerziehung gilt immer noch das Wort Luthers: »Derohalben müssen unsere Knaben ernst und streng erzogen werden, nicht tändelnd und spielend, wie etliche tun. Sie sollen frühzeitig lernen entbehren, die Arbeit lieben, Beschwerden ertragen, keine Anstrengung scheuen; denn sie müssen hinaus ins Leben. Da ist aber eitel Arbeit und viel Drang-

sal zu erdulden. Die Tugenden, mit welchen wir unsere Knaben ausrüsten sollen, sind vornehmlich: Gottesfurcht, Arbeitsamkeit, Vaterlandsliebe, Mäfsigung, Mut und Demut. Mit solchen Waffen sind sie zu jeglichem Kampfe gerüstet, denn sie haben in einem gesunden Leib eine gesunde Seele.« Andrerseits sei auch nicht die Mahnung Stoys vergessen: »Ach könnte ich nur recht laut in alle Familienstuben oder vielmehr in die Elternherzen selbst hineinrufen, dafs sie um jeden Preis, d. h. mit der ängstlichen Selbstbezwingung die Härte aus ihrem Leben mit den Kindern bannen möchten! Nicht den Ernst, aber die Härte. Kaum zu glauben ist's, wie wenig Wahrhaftigkeit, wie wenig Freude an derselben in der Kinderwelt dem gewissenhaften Beobachter begegnet. Solches Unheil hat viele und vielerlei Ursachen, eine der vornehmsten bei sonst redlicher und treuer Seelsorge ist die Versündigung gegen die Natur, wie sie in der Härte liegt. Siehe da ein Ärgernis, vor welchem man sich sichert in dem Mafse, als man der echten Liebe näher kommt. Die Liebe ist langmütig und freundlich« (Hauspädagogik S. 128).

Literatur: J. L. Ussing, Erziehung und Unterricht bei den Griechen und Römern. — F. A. Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des dreizehnten Jahrhunderts. — K. Just, Zur Pädagogik des Mittelalters. — H. J. Kämmel, Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergange vom Mittelalter zur Neuzeit. — Dr. Martin Luthers pädagogische Schriften und Äufserungen, herausgegeben von H. Keferstein. — Ratichianische Schriften, herausgegeben von P. Stötzner. — Die pädagogischen Schriften von Comenius, Francke, Locke, Rousseau, der Philanthropen, Pestalozzis, Herbarts, in den bekannten Ausgaben. — B. Overberg, Von der Schulzucht (Abdruck aus dessen »Anweisung« von 1793). Leipzig 1893. — Mich. Sailer, Über Erziehung für Erzieher. — Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik. — T. Zillers ethische und pädagogische Schriften. — Ed. Ackermann, Die häusliche Erziehung. — Die Grenzboten Zeitschrift für Politik, Literatur und Kunst 1895, No. 40, 41, 46. — Die christliche Welt, evangelisch-lutherisches Gemeindeblatt für Gebildete aller Stände. 1895. Nr. 44—46: Die Probejahre im Jesuitenorden. — H. Boesch, Kinderleben in der deutschen Vergangenheit. Leipzig 1900. — E. Reicke, Lehrer- und Unterrichtswesen in der deutschen Vergangenheit. Leipzig 1901. — C. V. Stoy, Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen. Leipzig 1855. — Derselbe, Über Haus- und Schul-Polizei. Berlin (1856). Wieder abgedruckt in Stoys Kleineren Schriften und Aufsätzen. Leipzig 1898. I. Bd., S. 309—334.

Zürich. A. Hug.

Die zweite Auflage vielfach umgeändert und verbessert von

Ludwigshafen a. Rh. H. J. Eisenhofer.

Hartherzig

1. Wer ist hartherzig? 2. Wie entsteht die Hartherzigkeit? 3. Verhütung und Bekämpfung.

1. Wer ist hartherzig? Nichts ist der Erziehung zum Wohlwollen, zur christlichen Nächstenliebe hinderlicher als ein hartes Herz, ein Herz, in dem beim Anblick fremder Not und Bedrängnis keine verwandten Saiten des Herzens ertönen, keine Regung des Bedauerns, kein Antrieb zum Helfen wahrzunehmen ist. Viele Menschen sind hartherzig, ohne dafs sie sich ihrer Hartherzigkeit bewufst werden; viele aber auch fühlen sich bei ihrem absichtlichen Abwenden von fremder Not sehr wohl, ja, sie wissen, falls etwa ihr Gewissen leise zum Helfen mahnt, ihr Herz nicht nur zu beschwichtigen, sondern auch ihr liebloses Handeln mit mancherlei Gründen zu rechtfertigen. Während man den ersteren nicht gerade eine Schuld beimessen kann, sind die letzteren nicht allein als unchristliche, sondern auch als menschliche Naturen unbedingt zu verwerfen. Die Hartherzigen sind es auch, die ihrem Nächsten nichts verzeihen können. — In dem lieblosen Abwenden der Reichen von dem Elend der Armen und dem Hafs und der Erbitterung der Besitzlosen gegen die Begüterten, welche Erscheinungen gerade in der Gegenwart mehr denn je wahrnehmbar sind, liegt ein grofses Stück Hartherzigkeit.

2. Wie entsteht die Hartherzigkeit? Die Hartherzigkeit ist nicht etwa angeboren, sondern ein Produkt verkehrter Erziehung. Am meisten in Gefahr, hartherzig zu werden, sind diejenigen Kinder, die einsam aufwachsen, die also nur ihr eigenes, nicht fremdes Leben und Leid anschauen und kennen lernen, und die Gefahr wird noch gröfser, wenn ihr eigenes Leben fast ohne Weh verläuft. Die Wirkung des wirklichen Um-

gangs, der sonst dadurch, dafs er die Kinder vielfach in fremde Bedrängnisse hineinführt, ganz absichtslos die Hartherzigkeit ersticken hilft, kann in diesem Falle nicht eintreten. Kommt dann noch dazu, dafs die Kinder wenig oder nicht angehalten werden, anderen Wesen, z. B. den Blumen, der Katze dem Hunde, den Pferden, ihre Sorgfalt zuzuwenden, sehen sie vielmehr, dafs diese von den Leuten achtlos abgerissen, weggeworfen, umgetreten, hart behandelt, wohl gar gequält werden und lernen sie so diese Behandlung als etwas Selbstverständliches ansehen, dann kann ihr Herz auch nicht empfänglich werden für die Leiden der Menschen; denn ein Herz, das sich gewöhnt hat, Tiere ohne Mitleid quälen zu sehen, oder gar selbst zu quälen, das schreit auch nicht auf, wenn es die Menschen leiden sieht. In der ersten Kindheit wird also der Grund entweder zu einem empfänglichen, weichen, oder zu einem harten Herzen gelegt. Gesteigert wird dann die Hartherzigkeit, wenn dem Kinde im Kreise der Familie nur Opfer gebracht, aber keine von ihm verlangt werden, wenn sich vielmehr das ganze Familienleben allein um das Kind und seine Launen und Einfälle dreht. Da wuchern die egoistischen Regungen empor und verhärten das Herz, dafs es nur an sich denkt und das Leiden anderer gar nicht sieht, oder doch nicht in Mitleidenschaft gezogen wird, wenn es dasselbe wahrnimmt.

3. Verhütung und Bekämpfung? Hieraus ergibt sich schon von selbst, wo der Hebel zur Verhütung und Verhinderung sowohl, als auch zur Bekämpfung der Hartherzigkeit anzusetzen ist. Was in diesem Falle die häusliche Erziehung zu unterlassen und zu veranstalten, welche Mafsnahmen ferner der Unterricht, dem in dieser Beziehung die Hauptaufgabe zufallen dürfte, zu ergreifen hat, das fällt zusammen mit der Erziehung zum Wohlwollen, zur Nächstenliebe; denn die Hartherzigkeit wird in dem Mafse bekämpft, als das Wohlwollen gefördert wird. Siehe daher die Artikel: Liebe, Wohlwollen, Mitgefühl.

Dafs der Erzieher gegen den Zögling, namentlich bei der Strafe, nicht hartherzig sein darf, ist selbstverständlich. — Hartherzig sind nicht diejenigen Eltern und Erzieher, die die Kinder in Strenge erziehen und konsequent im Versagen sind, wenn auch gerade auf sie der Volksmund den Ausdruck »hartherzig« anwendet.

Literatur: Salzmann, Krebsbüchlein. — Barth, Über den Umgang. — Ackermann, Erziehung zum Wohlwollen. Pädagog. Fragen. II. Reihe.

Eisenach. C. Bodenstein.

Harthörig

s. Schwerhörig

Hartnäckigkeit

Übereinstimmend finden die deutschen Sprachforscher Grimm, Sanders, Heyne u. a. gemäfs der Zusammensetzung des Wortes in Hartnäckigkeit ein doppeltes Beziehungsverhältnis. Hart entspricht in seinem sinnlichen Grundwerte den Bezeichnungen: fest, dicht, herb, einem Druck nicht nachgebend, körperlich tüchtig und ausdauernd. Auf die Gesinnung übertragen, empfängt es die Bedeutung des Beharrlichen, Unnachgiebigen, Eigensinnigen und Mitleidlosen. Nur widerwillig beugt das Zugtier den freien, kraftvollen Nacken dem Joche des Treibers, und nur mit äufserstem Widerstreben fügt sich der Hartnäckige dem Zwange, den Befehlen oder der Einrede andrer. Nach der aktiven Seite hin schliefst also Hartnäckigkeit die Unerschütterlichkeit eines auf dem Bewufstsein der eigenen Kraft und Einsicht ruhenden Wollens, gerade dies und nichts anderes zu tun, in sich; nach der passiven Seite eignet ihr die Unnachgiebigkeit gegen einen fremden Willen, gegen eine fremde Einsicht, die ihr befehlend gegenübertritt. Jeder Überzeugungstreue hält mit Hartnäckigkeit fest an dem, was er als wahr und gut erkannt hat, jeder in edler Charaktertüchtigkeit Gefestigte setzt für das, was er sich in den Kopf gesetzt hat, auch den Kopf ein und wächst dadurch zur Heldenhaftigkeit empor. Hartnäckigkeit entbehrt also in diesem Betracht weder der Charakterstärke der Sittlichkeit, noch des schönen Mafses der Kraftentfaltung und verdient, als eine hohe ethische Eigenschaft gewürdigt zu werden. Zum Fehler und Gebrechen wird sie erst, wenn sie die ideale Vertiefung vermissen läfst und starr auf Kleinlichem und Minderwertigem verharrt, wo

Grofses und Vollwertiges zu erstreben steht, wenn sie eigensinnig das eigene Vorurteil hätschelt und dem besseren Urteile geflissentlich widerstrebt; wenn sie halsstarrig auch dann in leerem Trotze Widerstand leistet, wo nach den Geboten der Sittlichkeit Mäfsigung, Mitgefühl und Wohlwollen gefordert werden müssen. Erscheint solchergestalt Hartnäckigkeit im Kinde als das Zerrbild würdiger Standfestigkeit, so ist der Erzieher verpflichtet, sie mit allen Mitteln pädagogischer Zucht und Unterweisung zu bekämpfen, sei es, dafs er die geringwertige Einsicht des Zöglings belehrend läutert und zu einer mehrwertigen erhebt, sei es, dafs er den ungefügen Willen durch Beispiel und Gewöhnung höheren Pflichtgeboten untertänig macht, sei es endlich dadurch, dafs er das Gemütsleben durch Stärkung der Gefühle des Wohlwollens und der Billigkeit bereichert. Alles in allem: der verknöcherten Kraft des Willens die erhabene Biegsamkeit der sittlichen Charakterstärke verleihen, heifst Hartnäckige durch Erziehung zu besseren Menschen machen. Wo Hartnäckigkeit als Merkmal seelischen Gestörtseins auftritt, gilt es, Hand in Hand mit dem Seelenarzte das Krankhafte zu beseitigen, das körperlich und geistig Gesunde an dessen Stelle zu setzen und Fügsamkeit als ein nötiges und nützliches Gut für das individuelle und soziale Leben dem Charakter einzubilden. Man vergl. hierzu: Eigensinn, Querköpfig, Starrköpfig, Störrisch, Trotzig, Widerspenstig.

Leipzig. O. Siegert.

Haß

Hafs, der schärfste Grad des Übelwollens, bedeutet nach Grimm ursprünglich Ungestüm gegen den Feind, später feindselige Gesinnung. Er äufsert sich durch Zürnen, Grollen, Gehässigkeit, Widerwillen, Ekel, Abscheu, Schadenfreude und Verfolgungswut. Begründet wird das Hafsgefühl durch ungerechte Behandlung, Mifshandlung und Entehrung. Wenn der Hafs auf dem Nachgefühle erlittenen Unrechts beruht, wird er unerbittlich und reifst den Hassenden, gleich einem der Vernunft Beraubten, mit Triebgewalt zum Ungeheuerlichen fort. Des öfteren ist er mit Heuchelei und Habsucht gepaart, nicht selten springt er bei unberechenbaren Naturen in sein gerades Gegenteil, in Liebe, um. Das Ziel des Hasses ist die physische und moralische Vernichtung des vermeintlichen oder wirklichen Feindes; solange das Rachegefühl nicht gestillt ist, kommt der Hafs nicht zur Ruhe. Alles, was Menschentun und Menschenbesitz in sich schliefsen, kann Ursache des Hasses werden: Schönheit, Reichtum, Macht, Nationalität, Rasse, Ehre, Leistungen, Tugendgröfse usw. Als Mangel an Wohlwollen ist der Hafs immer eine verabscheuungswürdige Gesinnung, am verabscheuungswürdigsten und verächtlichsten dann, wenn er ohne allen Grund, ja, dem eigenen Interesse entgegen sich betätigt, wenn er beleidigt und verletzt, nur damit den anderen ein unangenehmes Gefühl treffe« (Ziller). Kinder lernen das Hafsgefühl erst dann kennen, wenn sie selbst oder ihre Lieben von feindlicher Hand Furchtbares erduldet haben (Spott, Hohn, Mifshandlung, öffentliche Entehrung) oder wenn sie von frevelhaften Erziehern mit teuflischer Bosheit absichtlich in diese unglückselige Gemütsverfassung nach und nach hineingeführt worden sind. Seltener entwickelt sich der Hafs durch blofse Nachahmung. Kinder hassen glühend und blind, wenn auch in der Regel nicht nachhaltig; auch steigert sich bei ihnen — ist das in dem Gefühle der eigenen Schwäche begründet? — der Hafs selten zur Rachsucht. Bei vernunftgemäfser Erziehung, die ja zur rechten Zeit Verfehltes berichtigt, können sich Hafsgefühle im Kindergemüte nicht entwickeln, wenigstens können sie sich nicht zu verhängnisvoller Stärke steigern Wo sie jedoch das kindliche Denken, Fühlen und Wollen gleich einem rankenden Giftgewächse überwuchert haben, da gilt es, dem sittlichen Schaden so vielseitig als möglich entgegenzuarbeiten: durch Beeinflussung des Gedankenkreises im Sinne der Idee des Wohlwollens und der Billigkeit, durch Erweckung bezw. Stärkung der sympathetischen Gefühle, durch Anleitung zur Selbstüberwindung und, wenn das Hafsgefühl, wie zuweilen geschieht, auf nervöser Grundlage entstanden ist, durch Umänderung und Besserung der physiologischen Zustände, die mitbestimmend auf die Entwicklung des Hasses eingewirkt

haben. Desgleichen erwächst der Erziehung die Aufgabe, vorzubeugen und zu verhindern, dafs sich der persönliche Hafs zu allgemeinem Menschenhafs (Timon von Athen, Rousseau), zu Rassen-, Massen-, Klassen-, Religions- und Parteihafs fortentwickele. Die Erfahrung mufs, indem sie das Verhältnis des erlittenen Unrechts zur bösen Absicht des Beleidigenden prüft, den Hassenden klug, und das Ideal der Nächstenliebe, das vom Erzieher mit begeisterter und begeisternder Anschaulichkeit dem Kinde ins Herz zu pflanzen ist, weise machen. — Sobald der Hafs in Verbindung mit psychischen Störungen auftritt, unterliegt er der Behandlung des Psychiaters, der indessen pädagogische Mithilfe nicht von der Hand weisen dürfte.

Literatur: Ziller, Allgemeine philosophische Ethik. — Nahlowsky, Das Gefühlsleben.

Leipzig. O. Siegert.

Hätscheln

s. Verhätscheln

Haus und Schule

1. Verhältnis von Haus und Schule. a) Rechtliche Abhängigkeit. b) Pädagogische Abhängigkeit. 2. Mittel der Schule, auf das Haus zu wirken. a) Die Presse. b) Der Lehrer als solcher. c) Das Schulleben. d) Die Kinder. 3. Mittel des Hauses, auf die Schule zu wirken. a) Ordnung äufserer Angelegenheiten. b) Direkter Verkehr.

1. Verhältnis von Haus und Schule. a) Rechtliche Abhängigkeit. Die Familie ist das sittlich notwendige Element einer Kulturgesellschaft; aus ihr entspringen die kulturgesellschaftlichen Glieder, zu ihr entwickeln sie sich. Sie ist zugleich dasjenige Organ der Gesamtheit, welches die ganze Summe von Erziehungskräften und den ganzen Umfang der Bildungsmittel umschliefst, folglich naturgemäfs zur Erziehung der Jugend berufen ist. Allein die Eltern vermögen dennoch nicht die Kinder zu jener Höhe der Entwicklung zu führen, welche die Kulturgesellschaft von jedem ihrer Glieder fordern mufs. Der auf dem Wege der Kulturentwicklung gezeitigte sittliche Gesamtorganismus hat seinem Ursprung und seinem Wesen nach die Aufgabe, die Kulturarbeit der Vergangenheit planmäfsig fortzusetzen und die Kulturentwicklung der Vollendung entgegenzuführen. Die Kulturleistung der Gesamtheit aber setzt sich zusammen aus den Einzelleistungen der Kulturglieder, folglich mufs der Einzelne zur bewufsten Teilnahme an der gesellschaftlichen Kulturarbeit der Gegenwart befähigt werden; er mufs befähigt werden, das Kulturerbe der Väter mit immer neuem Geiste zu füllen zu seinem eigenen Nutzen und zum Nutzen der Gesamtheit. Das bedingt, ihm ein bestimmtes Mafs allgemeiner Bildung dadurch zu vermitteln, dafs er vertraut gemacht wird mit dem von den voraufgegangenen Geschlechtern erarbeiteten Kulturschatze, soweit er allgemeinen Wert hat, und seine als lebendiges Glied in den Dienst des Ganzen zu stellende Persönlichkeit, seine Individualität, frei und reich zu entfalten. In den sozialen Charakter legt die Kulturgesellschaft das Erziehungsziel, ein Ziel, das durch die häusliche Erziehung allein nicht erreicht werden kann, da sie der systematischen Ausnutzung der vorhandenen Erziehungskräfte und Bildungsmittel ermangelt. Die Eltern vermögen nur durch ihre Charakterbildung und innerhalb der Grenzen ihrer allgemeinen Bildung vorbildlich und absichtlich auf das heranwachsende Geschlecht einzuwirken, und das genügt nicht, zumal sie selbst in dieser allgemeinen erzieherischen Wirksamkeit eingeengt sind durch die Interessen ihres Berufs. Die Kraft des Mannes wird absorbiert durch die Arbeiten, welche sein eigener Zweck ihn zu leisten verpflichtet, und die Kräfte der Frau verzehren sich zumeist in hauswirtschaftlichen Sorgen oder ebenfalls in Berufs- und Lohnarbeiten, so dafs daneben, obwohl in der Familie die natürlichste und vollkommenste Erziehungsstätte gegeben ist, für eine Emporbildung der Kinder zu der von der Kulturgesellschaft geforderten Höhe wenig Kraft und Raum bleibt, ganz abgesehen davon, dafs es den Eltern an der dazu nötigen Fähigkeit gebricht. Und wäre beides nicht der Fall, so würde der Kulturgesellschaft immer noch das rechtliche Mittel fehlen, das Haus zu der von ihr geforderten Jugenderziehung anzuhalten und diese zu kontrollieren. Darum hat sie auf Grund des ihr durch den eigenen sittlichen Zweck gegebenen

sittlichen Rechtes einem besonderen Stande, dem Stande der Pädagogen, zur Aufgabe gemacht, den Kindern alle Bedingungen eines sozialen Charakters zu vermitteln und Elemente heranzubilden, welche die Leitung und Fortführung der Kulturarbeit übernehmen können: die Ersten der Nation, die Träger der Wissenschaft und der Kunst, die Leiter der öffentlichen Angelegenheiten. Sie hat zu diesem Zwecke in der öffentlichen Schule dem Hause, dem das Erziehen naturgemäfs angehört, eine Hilfsanstalt gegeben, deren wesentlichstes Moment darin besteht, dafs sie ihre Mafsnahmen aus der pädagogischen Wissenschaft schöpft und nicht nur das tut, was Vater und Mutter vermöge ihrer allgemeinen Bildung auch tun können. Sie erweitert zugleich den Lebenskreis der Kinder und wird zur Vorschule des Gemeinde- und Staatslebens.

Die öffentliche Schule ist also eine von der Kulturgesellschaft, dem Staate, geforderte und gegründete Institution, durch welche es allein möglich ist, den Kulturbestand zu sichern und den Kulturfortschritt herbeizuführen, und die rechtliche Stellung der Schule zum Hause ist die, berufsmäfsig die erziehlichen Aufgaben derselben mit zu übernehmen und zwar im Auftrage der Kulturgemeinde, deren Organ das Haus ist. Sie steht als kulturfördernder Faktor im Dienste des Hauses und durch dieses im Dienste der Gesamtheit.

Kann nun auch das Erziehungsgeschäft aus den angedeuteten Gründen den Eltern allein nicht mehr überlassen werden, so ist dennoch ein völliges Öffentlichwerden desselben ganz und gar ausgeschlossen, da die bildende Kraft der Familie durch nichts vollwertig ersetzt werden kann, auch durch die beste Schulerziehung nicht. Nähme der Staat die Kindererziehung ganz an sich, so würde er das sittliche Familienleben aufheben und mit der sittlichen Familie sich selber, denn sie ist sein Lebenselement. Ohne häusliche Erziehung kein Bestand des Gesamtorganismus; ohne Schulerziehung keine planvolle gesellschaftliche Kulturarbeit; beide vereint verbürgen den Kulturfortschritt, und zwar hat sich die Schule dem Hause, als dem ursprünglichen, natürlichen und notwendigsten Erziehungsfaktor, anzugliedern.

b) Pädagogische Abhängigkeit. Der zwischen Haus und Schule geteilten Erziehungsarbeit gegenüber steht das gemeinsame Erziehungsziel: Ausgestaltung der Persönlichkeit zu einem sozialen Charakter. Grundlage der Charakterbildung ist Einheit der Gedankenwelt, Kontinuität der Gedankenentwicklung. Daraus folgt, dafs Haus und Schule in völliger Gemeinsamkeit und Einheit handeln, dafs ihre Bildungsrichtungen konvergieren müssen, wenn sie ihr gemeinsames Ziel im Menschen erreichen wollen. Bis zum schulpflichtigen Alter obliegt dem Hause allein die Sorge für des Kindes Erziehung. Mit seinem Sein und Geschehen, mit seinen Elementen des geistigen Lebens schafft es in dieser Zeit den Kristallisationspunkt der Persönlichkeit. Dieser ist das Produkt der in der Bewegungssphäre des Kindes, in seiner Umgebung und nicht zum wenigsten in den umgebenden Personen wirksamen Summe von Anschauungen, Vorstellungen, Gefühlen, Gewohnheiten, Neigungen, Interessen und Bestrebungen: ein Produkt des Lebens. Wie regellos, unzusammenhängend, sporadisch dies erste Bildungswerk immer sein mag, es ist von höchster Bedeutung, weil es grundlegend ist. In den frühesten Empfindungen und Gesinnungen, in der ersten Vorstellungs- und Gefühlswelt werden die Hauptzüge des Charakters festgelegt und die notwendigsten Bausteine geliefert zur planmäfsigen Charakterbildung. Das Haus setzt sein bildendes Einwirken auf das Kind in derselben Weise und der einmal eingeschlagenen Richtung weiter fort, wenn die Erziehung durch die Schule einsetzt, und diese mufs in innigem Zusammenwirken mit jenem die begonnene Einheit weiter entwickeln, sie mufs ihre Tätigkeit anknüpfen an die bereits erreichte Stufe der Persönlichkeit. Versäumt sie den Anschlufs, ignoriert sie das durch Natur und Menschenleben, durch Erfahrung und Umgang gelegte Fundament, durchschneidet sie die Beziehungen, welche das Kind mit den Dingen und Menschen angeknüpft hat, so wird sie, vorausgesetzt, dafs sie sich über die Vermittlung zusammenhangloser Wissens erhebt, eine zweite Persönlichkeit in ihm heranbilden, ein Schul-Ich, das mit dem Lebens-Ich kontrastiert. Das

Kind wird gezwungen, ein Doppelleben zu führen, sich während der Unterrichtszeit zu trennen von seinem gewöhnlichen Vorstellungskreise und den darin eingeschlossenen Gefühlen und Bestrebungen. Die Schule zerstört die Einheit der Gedankenwelt, so dafs von der Bildung eines Charakters nicht die Rede sein kann, es sei denn, dafs das Leben allein das Erziehungswerk vollende; denn es ist nicht leicht, den menschlichen Geist von seiner natürlichen Entwicklungsbahn abzudrängen. Das Lebens-Ich behauptet vermöge seines gesicherteren Fundamentes und seiner reicheren und kräftigeren Nahrungsquellen unter allen Umständen seine dominierende Stellung im Bewufstsein, oft sogar während des Unterrichts. Darauf sind soviele Erscheinungen zurückzuführen, welche an den Kindern in der Schule beobachtet und als angeborene Fehler oder Untugenden erklärt werden: Unaufmerksamkeit, Zerstreutheit, Schüchternheit, Leisesprechen, Verkümmerung der Sprechlust und Sprachfertigkeit usw. Das alles sind Schulerziehungsfehler, nicht Schülerfehler.

Der geteilten Erziehung gegenüber fordert das gemeinsame Erziehungsziel von der Schule, auf dem vom Leben im Hause und dessen Umgebung gelegten Grunde planvoll weiterzubauen und stets als Ausgangspunkt ihrer Tätigkeit zu benutzen, was ihr von jener Seite her geboten wird. An den häuslichen Erfahrungsschatz, an die bereits gebildete Vorstellungs- und Gefühlswelt hat sich der Lehrer zu wenden, wenn er auf der Stufe der Analyse apperzipierende Elemente in die Helle des Bewufstseins heben will, um die Aufnahme des Neuen vorzubereiten; der häusliche Erfahrungsschatz bietet ihm synthetisches Material, da derselbe der wirklichen Welt entnommen ist, die auf der Stufe der Synthese zur Verarbeitung gelangt, und der häusliche Erfahrungsschatz bildet mit dem ganzen wirklichen Leben das Gebiet, innerhalb dessen auf der Stufe der Methode die Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse erfolgt.

Die Forderung, die wirkliche Welt und nicht eine gesprochene oder geschriebene oder gedruckte zum Unterrichtsobjekt und zur Nahrungsquelle des kindlichen Geistes zu machen, kann mit Rücksicht auf die notwendige Einheit der Persönlichkeit nicht eindringlich genug erhoben werden. Das Kind mufs denselben Umgang, den es aufserhalb der Schule pflegt, auch in der Schule pflegen, den persönlichen Verkehr mit der Natur und dem Menschenleben, und zwar während der ganzen Schulzeit. Es mufs darum von dem Aufsuchen der Natur in ihrem eigensten Heim, von unterrichtlichen Spaziergängen in die reale Welt hinein der ausgedehnteste Gebrauch gemacht werden, zumal psychische Elemente nur durch Autopsie in die Seele gelangen können und die Heimat allüberall einen unerschöpflichen Reichtum an psychischen Elementen in sich birgt. Die Selbstbeobachtungen werden im realistischen, die Selbsterlebnisse im ethischen Unterrichte verarbeitet; das wirkliche Leben ist Sachgebiet des bürgerlichen und des geometrischen Rechnens, und bedarf der Unterricht der Anschauungsmittel, so sind diejenigen zu bevorzugen, mit welchen die Kinder bereits Umgang gepflogen haben und die von ihnen selber besorgt werden können. Das Herbeischaffen von Anschauungsmitteln gehört mit zur häuslichen Beschäftigung, welche der Lehrer so zu regeln hat, dafs sie zur freiwilligen, auf Neigung beruhenden Fortsetzung der Schularbeit wird. Er läfst Modelle, physikalische Apparate und andere zum Unterrichte in Beziehung stehende Handarbeiten anfertigen, geometrische und arithmetische Probleme lösen, veranlafst zur zeichnerischen Darstellung der Dinge, zum Entwerfen von Skizzen, zur Vertiefung des Gelernten durch korrespondierende Lektüre, vor allem aber regt er die Kinder zu realistischen und ethischen Beobachtungen an und läfst Aufgaben und Fragen, besonders für den Unterricht im Rechnen, in der Geometrie und den Naturwissenschaften, zusammenstellen. Das sind Hausaufgaben, welche von allen gefordert werden können, selbst von denjenigen, welche in der schulfreien Zeit sich in der Hauswirtschaft nützlich machen müssen oder auf Erwerb auszugehen gezwungen sind, ja, von diesen erst recht, da ihr Anschauungskreis bereits ein weiterer geworden ist. Mag sich auch, besonders in gehobenen und höheren Schulen, das häusliche Wiederholen und Einlernen des Memorierstoffes nicht ganz vermeiden lassen,

Prinzip der von der Schule geleiteten häuslichen Beschäftigung darf es nicht sein; das ist: Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse innerhalb der häuslichen Bewegungssphäre.

So konzentriert sich in der Schule das Leben; sie wird durch die sie beherrschende Idee des sozialen Charakters zu seinem verklärten Bilde. Das Haus aber, als Laie in der Erziehungsarbeit, unterwirft sich den wissenschaftlichen Forderungen der Pädagogik; es nimmt einen Einblick in die Ziele und Bestrebungen der Schule und macht sich fortwährend vertraut mit der Art und den Fortschritten des Unterrichts, so dafs in derselben Sphäre das Haus erziehend unterrichtet und die Schule unterrichtend erzieht. Alle Mifsverständnisse und Verstimmungen, alle Reibungen und Differenzen, durch welche das rechte Zusammenwirken gestört werden könnte, sind zu verhüten oder zu beseitigen. Darum darf auch die Schule nicht mit rauher Hand eingreifen in die Gewohnheiten, Sitten und Anschauungen des Hauses, besonders nicht die Autorität der Eltern antasten. Es mufs ein Ausgleich der Ansichten, eine allmähliche Vermittlung der Erziehungsgrundsätze angestrebt werden. Sollte aber das Familienleben einer guten Erziehung gerade entgegenwirken, dann kann die Schule weiter nichts tun, als ihr Werk nur noch sorgfältiger und gewissenhafter betreiben, um womöglich die zerstörende Tendenz des Hauses zu paralysieren und den Kindern im Schulleben ein Vorbild des Familienlebens zu geben.

2. Mittel der Schule, auf das Haus zu wirken. An Mitteln, die Harmonie zwischen Schulerziehung und häuslicher Erziehung herzustellen, fehlt es der Schule nicht.

a) Die Presse. Der Aufklärung und Belehrung des Elternhauses über die Ziele und die Aufgaben der Erziehung ist zunächst die Presse dienstbar zu machen. In ihren Jahresberichten und Programmen können die höheren Lehranstalten den Eltern ihrer Schüler wertvolle pädagogische Gaben darbieten. An Zeitschriften, welche speziell die Verbindung zwischen Haus und Schule pflegen, ist gegenwärtig leider noch Mangel; die Laienwelt scheint noch nicht das richtige Verständnis für dieselben zu haben. Darum mufs die Lokalpresse ausgenutzt werden. Populäre, nicht zu weit ausgesponnene Artikel über bezügliche pädagogische Fragen (Vorbereitung der Kinder zur Schule, Gesundheitspflege, Ausnutzung der freien Zeit, Bedeutung des Spieles, Abwechselung zwischen Spiel und Arbeit, häusliche Beschäftigung, Beaufsichtigung der Jugendlektüre, Wert der verschiedenen Unterrichtsgegenstände, unterrichtliche Mafsnahmen, Wahl des Berufes usw.) können viel Gutes wirken, wofern sie mit Takt und Geschick abgefafst sind. Vorsicht tut hier sehr not; denn die Eltern pflegen erziehlichen Lehren und Ratschlägen gegenüber sehr empfindlich zu sein, so dafs es sich empfehlen dürfte, diese Art der Einwirkung auf das Haus den pädagogischen Vereinen zu übertragen, um der gründlichen Prüfung der Aufsätze vor der Publikation sicher zu sein.

b) Der Lehrer als solcher. Weniger gefährlich, aber immer noch Vorsicht erheischend, ist der direkte Verkehr der Lehrer mit den Eltern, wie er sich durch sog. Elternabende, an welchen über dieselben allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtsfragen Vorträge gehalten und die besonderen Angelegenheiten der einzelnen Schüler besprochen werden, und durch Hausbesuche ermöglichen läfst. Die letzteren dürfen nie versäumt werden, wenn durch Krankheit des Kindes, durch sein sittliches Verhalten, durch Veränderungen in seinem Wesen oder andere Umstände Veranlassung zum Aufsuchen des Elternhauses gegeben ist. Da kann der Lehrer, indem er an den vorliegenden Fall anknüpft, auf dem Wege der Unterhaltung orientierend und korrigierend auf die häusliche Erziehung einwirken. (S. Art. Elternabende.)

c) Das Schulleben. Ein weiteres Mittel, die Einheit der Erziehungsarbeit zu fördern, ist im Schulleben gegeben; darum mufs den Eltern Gelegenheit geboten werden, in dasselbe hineinzublicken und von ihm Kenntnis zu nehmen. Dazu eignen sich allerdings die öffentlichen Schulprüfungen durchaus nicht. Manchem dürfte es auch bedenklich erscheinen, wollte man den Eltern erlauben, an bestimmten Tagen der Arbeit des Lehrers an den Seelen der Kinder als Zuschauer beiwohnen zu dürfen: denn, so meint man, das Wirken des

Geistes bedarf der Stille; es will, wie das Gebet, der Öffentlichkeit entrückt sein. Versuche, welche man in Frankfurt a. M. mit den »Besuchstagen« machte, haben nicht die Früchte gezeitigt, die man erhoffte. Der Unterricht wurde auch dann zu einer Art Prüfung, zu einer Schaustellung, und vor allem kamen diejenigen Eltern nicht, deren Gegenwart ganz besonders erwünscht gewesen wäre: die Eltern der schwachen und weniger guten Kinder. Aber auch das Interesse der Eltern tüchtiger und braver Kinder erlahmte bald und zwar um so eher, je mehr der Lehrer »Alltagsunterricht« gab, d. h. mit den ihnen unbekannten und gleichgültigen weniger begabten Kindern mühsam arbeitete. Jeder Vater, jede Mutter will ja nur hören und sehen, was das eigene Kind leistet, nicht das fremde. So hörte denn der Besuch an den Besuchstagen allmählich auf, und als die ganze Einrichtung schliefslich offiziell aufgehoben wurde, merkte es kaum jemand.

Um den Eltern einen Einblick in das Alltagsgetriebe des Schullebens zu gewähren, ist weiter die Einrichtung einer »Elternwoche« in Anregung gebracht worden, die, um nicht wieder zu Paradeleistungen zu kommen, erst ganz kurz vorher bestimmt werden sollte. Den Abschlufs sollte sie in einer Zusammenkunft der Eltern mit dem Lehrerkollegium finden zu freiem Gedankenaustausch unter dem frischen Eindruck des Vorangegangenen bei Anwesenheit einiger Mitglieder der Schulaufsichtsbehörde und eines Schularztes. Vom preufsischen Kultusminister ist dieser Vorschlag abgelehnt worden, »da die bisher in öffentlichen Lehranstalten gemachten Erfahrungen nicht die Zuversicht zu geben vermögen, dafs das vorgeschlagene Mittel für eine Belebung der Verbindung zwischen Schule und Haus als allgemeine Anordnung sich bewähren und für die von beiden gemeinsam zu leistende Erziehung der Jugend als heilsam erweisen würde.« Nach diesem Bescheide müfste man annehmen, dafs in Preufsen offiziell Versuche zur Belebung der Verbindung zwischen Schule und Haus angestellt würden. Bekannt ist darüber nichts geworden.

In den Instituten des Dr. Lietz auf Pulvermühle bei Ilsenburg, in Haubinda und auf Schlofs Bieberstein haben die Eltern von Anfang an zu jeder Unterrichtsstunde freien Zutritt gehabt. Sie haben von dieser Erlaubnis sehr lebhaft Gebrauch gemacht, ohne dafs je die geringste Einschränkung erfolgt wäre; im Gegenteil, Lehrer wie Leiter haben es stets sehr gern gesehen, wenn ihre Stunden von den Eltern gut besucht wurden. Diese Einrichtung dürfte dem »Besuchstage« und der »Elternwoche« vorzuziehen sein, hat aber als allgemeine Anordnung auch ihre bedenkliche Seite. Jedenfalls ist das Haus zu den Schulfeierlichkeiten einzuladen, zu den Festakten an den vaterländischen Gedenktagen, zu der von der Schule veranstalteten Weihnachtsfeier, zu der feierlichen Aufnahme und der feierlichen Entlassung der Schüler, und es ist heranzuziehen zu den unterrichtlichen Schulwanderungen und Schulspaziergängen. Da gibt es genug zu sehen und zu hören von dem inneren Schulleben, besonders wenn der Übergang von der kindlichen Freiheit zur Gebundenheit der Schule und der Übergang von der Gebundenheit der Schule zur Freiheit des Lebens zu pädagogischen Festen ausgestattet werden, derart, dafs in einem feierlichen Aktus, an welchen sich ein gemeinsamer Ausflug anschliefst, vor den Augen der neu eintretenden Schüler zum ersten und der zu entlassenden zum letzten Male in geeigneter Weise ein Bild der Schulerziehung und Schularbeit für die Schulinteressenten entrollt wird.

d) Die Kinder. Nicht zu unterschätzen ist auch der Einflufs, den die Schule durch die Kinder auf die häusliche Erziehung auszuüben vermag. Die Pflege der mittelbaren Tugenden, die Gewöhnung an Ordnung, Regelmäfsigkeit, Sauberkeit, Fleifs, Höflichkeit, Gefälligkeit usw. wirkt notwendig auf das Haus zurück, und ebenso kann eine Belehrung über häusliche Pflichten und gesundheitliche Verhältnisse des Hauses über manche Familie Segen verbreiten. Es kommt hier der Schule zugute, dafs selbst da, wo Verwahrlosung Platz gegriffen hat, die Eltern es dennoch gar nicht selten lieben oder es wenigstens leiden, wenn ihre Kinder sich über das Niveau der häuslichen Erziehung erheben.

3. Mittel des Hauses, auf die Schule zu wirken. Das Haus ist, da der Staat die Bestimmung und Entscheidung über

die inneren und äufseren Angelegenheiten der Schule fast ausschliefslich sich selber übertragen hat, nicht in demselben Mafse im stande, auf die Schule einzuwirken, wie diese auf jenes. Immerhin sind auch ihm Mittel gegeben und zu geben.

a) Ordnung äufserer Angelegenheiten. Das rechtliche Verhältnis von Schule und Haus bedingt, dem ersteren zum mindesten einen rechtlichen Einflufs einzuräumen auf diejenigen Schulangelegenheiten, welche die häusliche Erziehung innig berühren und deren Ordnung nicht direkt von der Wissenschaft der Psychologie bestimmt wird. Dazu gehört u. a. die Berufung des Lehrers, die Dotation des Lehrers und der Schule, die Wahl der Unterrichtszeit und die Bestimmung des Lehrstoffes. Läfst die herrschende Art der Schulverwaltung die Eltern über solche und ähnliche Fragen nicht zum Wort und zum Recht kommen, so mufs sie demgemäfs umgestaltet werden.

b) Direkter Verkehr. Sodann mufs das Haus aus dem Banne befreit werden, als habe es in pädagogischer Beziehung nichts in die Schule hineinzureden. Die Eltern haben nicht nur das Recht, nein, sie haben sogar die Pflicht, dem Lehrer Mitteilung zu machen über individuelle Erscheinungen an ihren Kindern, vielleicht durch Anlage eines Individualitätenbuches; sie sollen den Weg zu ihm zu finden wissen, wenn sie etwas Wichtiges auf dem Herzen haben; sie können an den Elternabenden Anfragen an ihn richten und sich mit ihm aussprechen über alles, was die Erziehung ihrer Kinder betrifft. Der lebendige persönliche Verkehr zwischen Eltern und Lehrern, der getragen wird von gegenseitigem Vertrauen, von der Liebe zu den Kindern und der Sorge für deren Entwicklung, ist das gewichtigste Mittel, in der Einheit der Gedankenwelt den Boden zuzubereiten, in dem die Keime des Charakters schlummern.

Ist somit die Möglichkeit gegeben, diese Einheitlichkeit bei der zwischen Haus und Schule geteilten Erziehung zu wahren, so hat die Kulturgesellschaft, welche die Institution der Schule zur Heranbildung sozialer Charaktere fordert, die Pflicht, durch zweckentsprechende Mafsnahmen und Einrichtungen, Anregungen und Bestimmungen die Wege zu ebnen, welche zum Ziele führen.

Literatur: Schultz, Die häusliche Erziehung im Zusammenhange mit der Schule. Schweinfurt 1876. — Krover, Die häusliche Erziehung als Vorbereitung für die Schule und im Anschlufs an dieselbe. Hof 1877. — L. Graf v. Pfeil, Eins! Beiträge zur Erziehung im Hause. Zeitz 1879. — Bohm, Unsere Kinder in Haus und Schule. Berlin 1880. — Schmerz, Unsere Kinder. Wien 1882. — Aly, Schule und Haus. Grünberg 1882. — Tischhauser, Pädagogische Winke für Haus und Schule. Basel 1884. — Schwarz, Elternhaus und Schule. Wien 1888. — Herold, Die häusliche Erziehung. Paderborn 1889. — Armstroff, Schule und Haus. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1899. — Ackermann, Die häusliche Erziehung. Ebenda 1895. — Quandel, Das öffentliche Interesse für die Volksschule. Hilchenbach 1890. — Trüper, Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1892. — Eschweiler, Haus und Schule. Bielefeld 1891. — Scherk, Schule und Eltern. Ferienbriefe eines Familienvaters. Berlin 1901.

Ellrich. H. Wigge.

Hausaufgaben

s. Aufgabe

Hausfleiß

1. Begriff. 2. Unentbehrlichkeit. 3. Besondere Vorzüge. 4. Pädagogische Forderungen.

1. Begriff. Es handelt sich hier nicht um den Hausfleifs überhaupt, sondern um den Hausfleifs des Zöglings der Erziehungsschule, und auch um diesen nur insoweit, als er die Ziele der letzteren erreichen helfen soll.

Nach Herbart gehört der Fleifs zu den mittelbaren Tugenden, da er »nicht unmittelbar den Wert der Person« bestimmt. Das kann ja auch nicht anders sein. Denn der Fleifs kann in den Dienst des Guten und Bösen treten. Als Tugend erscheint er erst dann, wenn er in den Dienst des Guten tritt und sich darin »gegen die entgegenarbeitenden Gemütsbewegungen« behauptet. Geschieht dieses aber in jedem Falle, also dauernd, so erweist er sich schliefslich als diejenige mittelbare Tugend des Zöglings, welche vor allen andern eine Gewähr bietet, die nächstliegenden Forderungen des erziehenden Unterrichts zu erfüllen.

Geht hieraus aber hervor, dafs die Er-

ziehungsschule (selbstverständlich ebenso jede andere Schule) auf den Fleifs ihrer Zöglinge grofses Gewicht legen mufs, so wird es sich für uns nur noch darum handeln, ob und inwieweit sie den Hausfleifs derselben in Anspruch nehmen soll und kann.

Der echte Hausfleifs ist die freie, lebendige, vielseitige und ausdauernde Lerntätigkeit des Zöglings aufserhalb der planmäfsigen Schulzeit und in Abwesenheit des Erziehers.

Viererlei soll ihm also eigen sein. Erstens: Freiheit. Denn wer nur auf Befehl arbeitet, einer von aufsen an ihn herantretenden Gewalt sich fügt, der entäufsert sich seines eigenen Willens, zeigt wenigstens Willensschwäche, und ist so weit davon entfernt, eine Tugend zu üben. Zweitens: Lebendigkeit. Der Zögling mufs mit ganzer Seele bei dem Gegenstande seiner Tätigkeit verweilen, nicht gleichzeitig anderes denken, fühlen und wollen. Drittens: Vielseitigkeit. Über dem einen Gegenstande darf kein anderer vernachlässigt werden, eine Gefahr, die besonders dann droht, wenn natürliche Neigungen oder gewisse äufsere Erfolge sich geltend machen wollen. Viertens: Ausdauer. Das ist diejenige Gleichmäfsigkeit in der Lerntätigkeit, welche von zufälligen Gefühls- und Willensregungen unabhängig macht und sich insbesondere auch durch jeweilige sachliche Schwierigkeiten nicht abschrecken läfst.

2. Unentbehrlichkeit. Es ist viel darüber geredet und geschrieben worden, ob und inwieweit die Schule den Hausfleifs ihrer Zöglinge in Anspruch zu nehmen habe. Die bezüglichen Erörterungen fallen natürlich im wesentlichen mit denen über Hausaufgaben (s. Artikel: Aufgabe) und Schülerüberbürdung (s. Artikel: Überbürdung) zusammen. Noch immer aber hat sich herausgestellt, dafs die Erziehungsschule auf den Hausfleifs ihrer Zöglinge weder verzichten kann noch darf.

Sie kann nicht darauf verzichten. Denn sie soll nicht nur Wissen erzeugen, sondern das Wissen in Können überführen. Dazu aber bedarf sie einer so vielseitigen und ausdauernden Übung, dafs die in der Schule selbst zur Verfügung stehende Zeit nicht ausreicht. Zumal, wenn man hinzunimmt, dafs es keine Schulklasse gibt, die über ein völlig gleichwertiges Schülermaterial verfügt. Denn während bei den einen die Aneignung der Lernstoffe und die Lösung von Aufgaben rasch und sicher von statten geht, brauchen die andern die doppelte und dreifache Zeit dazu, so namentlich, wenn es sich um Memorierstoffe, mathematische Aufgaben u. dergl. m. handelt. Hier verbietet sich also der Massenunterricht von selbst, es sei denn, dafs man sich nicht scheute, flüchtige Arbeiter heranzubilden oder das Selbstvertrauen der Schwachen zu vernichten.

Sie darf aber auch nicht darauf verzichten. Denn der Hausfleifs ist nicht nur eins der wirksamsten Mittel, das im Unterrichte Begriffene zu sichern und gebrauchsfähig zu machen, sondern er ist auch Zweck, eines der näheren Ziele der erzieherischen Einwirkung auf den Zögling. Mehr noch als auf die Kenntnisse und Fertigkeiten ist auf die Tätigkeit, welche zu ihnen führt, Wert zu legen. Denn Kenntnisse und Fertigkeiten sind schliefslich doch vergängliche Dinge; der Fleifs aber, welcher zur festen Gewohnheit, zur mittelbaren Tugend sich entwickelt hat, überwindet nach wie vor alle Hindernisse und hilft Verlorenes wiedererwerben. Das verleiht der Person einen hohen sittlichen Wert, macht sie mehr und mehr unabhängig, frei, geschickt, den höchsten Zielen zuzustreben.

Nun könnte freilich schon hier jemand einwenden, dafs der Zögling zu solchem Fleifse auch ohne besondere Veranlassung seitens der Schule gelangen müsse, wenn dieselbe nur sonst ihre Schuldigkeit tue. Ganz recht, sagen wir; ja noch mehr: es wäre sogar ein ideales Ziel, dem damit zugestrebt würde. Indessen, die Wirklichkeit gebietet doch anderes. Viele Zöglinge vermögen, sich selbst überlassen, von einer gewissen Trägheit, die physischer und psychischer Natur zugleich ist, nicht loszukommen, solange eine unmittelbare Anregung fehlt. Andere wieder sind in einseitiger Weise, ihren augenblicklichen Neigungen folgend, tätig. Nur die wenigsten schlagen den rechten Weg ein. Den Hausfleifs nicht pflegen, hiefse daher nahezu, auf ihn verzichten, trotzdem er unentbehrlich ist.

Auch die Eltern oder deren Stell-

vertreter bieten keine Gewähr, dafs der Zögling zum echten Hausfleifse gelange, obwohl sie ein hervorragendes Interesse daran haben. Denn sie müfsten dann selbst über eine verhältnismäfsige fachwissenschaftliche und pädagogische Bildung verfügen, eine Voraussetzung, die nur in ganz vereinzelten Fällen anzutreffen sein wird.

3. Besondere Vorzüge. Schon dadurch, dafs es sich hier um eine Tätigkeit handelt, welche innerhalb einer gewissen Zeit und bis zu einem bestimmten Zeitpunkte sich vollziehen mufs, wird der Zögling heilsam beeinflufst. Denn ohne eine solche wäre er vielleicht untätig geblieben, hätte seine Zeit und Kraft in wertlosen Tändeleien vergeudet oder günstigsten Falles einer seiner Neigungen entsprechenden einseitigen Tätigkeit gewidmet.

Weit wichtiger aber ist es, dafs der Zögling bei seiner aufserschulischen Tätigkeit auf sich selbst angewiesen ist. Denn das gibt eine beachtenswerte Mittelstufe zu Schule und Leben, eine wertvolle Gelegenheit, die junge Kraft zu erproben und sich durch den Erfolg zu überzeugen, wieweit das auf sich selbst angewiesene Können reicht. So erkennt der Zögling auch viel besser als bei seiner Schultätigkeit, was ihm noch fehlt, und es wird dadurch ein dem nachfolgenden Unterrichte günstiger Zustand erzeugt. Gelingt es ihm aber, den gestellten Forderungen durch die häusliche Tätigkeit zu genügen, so wird sein Kraftgefühl, sein Selbstbewufstsein wesentlich gesteigert und eine Befriedigung stellt sich ein, welche, da sie nach Wiederholung verlangen wird, das gesamte Geistesleben heilsam beeinflufst.

Und dann ist der häusliche Fleifs des Zöglings doch sicher auch ein sehr beachtenswertes Band für Schule und Haus. Denn ein Stück Schularbeit wird ins Haus, ein Stück Hausarbeit in die Schule übergeführt; eine den edelsten menschlichen Zwecken dienende Tätigkeit verknüpft beide. So erfährt auch jedes vom andern ungleich mehr als sonst, ein Gewinn, welcher sehr hoch anzuschlagen ist. Die Schule lernt den im Hause waltenden Geist kennen und achten, das Haus hat Gelegenheit, die Mühe und Arbeit, die Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit der Schule zu würdigen. Dadurch unterstützen beide einander aber ganz wesentlich in der Erfüllung der gemeinsamen Pflichten, besonders dann, wenn sich Schwierigkeiten einstellen und der eine oder der andere Teil nicht mehr sicher ist, ob er sich mit seinen Mafsnahmen noch auf dem rechten Wege befindet.

Nicht übersehen werden darf auch folgendes. Der Hausfleifs des Zöglings zeigt der Schule deutlicher als alles andere, wie grofs dessen Interesse für die Gegenstände des Unterrichts ist. Er ist also gewissermafsen ein Spiegel, in welchem der Erzieher erkennen kann, inwieweit es ihm gelang, dieses Interesse zu wecken und zu pflegen. Je nachdem nun seine Beobachtungen ausfallen, wird er seine Tätigkeit in der bisherigen Weise fortsetzen oder abändern. Das Haus aber hat Gelegenheit, sich aus eigener Anschauung und auf Grund eigener Beobachtung ein Urteil über die Befähigung und die Leistungen seiner Schutzbefohlenen zu bilden. Auf diese Weise kommt es namentlich auch dazu, sich Gewifsheit zu verschaffen, ob bei einzelnen Zöglingen die Neigungen mehr nach der einen oder anderen Seite hervortreten, ob technische oder wissenschaftliche Beschäftigungen den Vorzug erhalten u. dergl. m. Dafs dadurch Eltern und Erziehern aber namentlich für den Fall der Wahl des künftigen Lebensberufes ihrer Zöglinge sehr wertvolle Fingerzeige gegeben werden, unterliegt keinem Zweifel.

4. Pädagogische Forderungen. Dafs das bisher Gesagte nur dann auf volle Gültigkeit Anspruch erheben darf, wenn besonders günstige — um nicht zu sagen ideale — Verhältnisse vorliegen, mufs zugegeben werden. Aber das kann doch nichts weniger als abschrecken, sondern nur auffordern, solche Verhältnisse mit allen Kräften und allen erlaubten Mitteln herbeizuführen. Und so ergibt sich ohne weiteres die Richtung, in welcher die Forderungen für unsern Fall zu stellen sind.

Als wichtigste Forderungen erachten wir folgende vier:

a) Der Hausfleifs des Zöglings werde durchaus in den Dienst des erziehenden Unterrichts gestellt. Dieses geschieht, wenn man denselben nicht nur als Mittel, das Wissen und Können des Zöglings zu vermehren und zu festigen, sondern auch und noch viel mehr als Zweck der erzieherischen

Tätigkeit, als eine der wertvollsten mittelbaren Tugenden auffaſst.

b) Der Hausfleiſs des Zöglings werde nur insoweit in Anspruch genommen, als eine unmittelbare oder dringliche Veranlassung dazu vorliegt. Dieses geschieht, wenn die vom Zöglinge geforderten häuslichen Arbeiten nicht ein bloſses Anhängsel der schulischen Arbeiten sind, sondern ein notwendiger, an bestimmter Stelle der methodischen Durcharbeitung der Unterrichtsstoffe einsetzender Teil derselben.

c) Der Hausfleiſs des Zöglings werde seitens der Schule voll gewürdigt. Dieses geschieht, wenn die schriftlichen und mündlichen Erzeugnisse des Hausfleiſses einer regelmäſsigen und sorgfältigen Kenntnisnahme und Beurteilung in der Schule unterliegen, wenn die Leistungsfähigkeit und die Leistungen des Zöglings in ihrem Verhältnis zueinander gehörig gewürdigt werden und wenn das gute Einvernehmen zwischen Schule und Haus eine besonnene Pflege erfährt.

d) Der Hausfleiſs des Zöglings werde nicht für Strafarbeiten in Anspruch genommen. Denn dem Hausfleiſse darf Herbarts entscheidendes Kennzeichen nicht mangeln, wenn er wertvoll bleiben soll, er muſs »froher Fleiſs« sein. Wird der Hausfleiſs für Strafarbeiten in Anspruch genommen, so liegt die Gefahr vor, daſs er zuletzt selbst als Strafe empfunden wird. Das aber wäre der Tod des echten Hausfleiſses, und derjenige, welcher denselben verschuldete, machte sich einer pädagogischen Sünde der allerschlimmsten Art schuldig.

Doch das sind noch nicht alle Forderungen. Denn wie überall, wo es sich um ein Stück praktischer Pädagogik handelt, so muſs auch hier die technische Seite der Sache wohl berücksichtigt werden. Und so fügen wir noch folgende sechs Forderungen hinzu:

e) Man stelle einen Hausarbeitsplan für jede Schulklasse auf, welcher auf Grund des Schulstundenplans die häusliche Tätigkeit der Zöglinge regelt. Dieser Plan hat zunächst dafür zu sorgen, daſs einzelne Tage nicht übermäſsig belastet werden, sodann dafür, daſs jedem zerstreuenden Aufgabenallerlei vorgebeugt werde. Auch ist zwischen schriftlichen und nichtschriftlichen Arbeiten zu unterscheiden, so etwa, daſs auf jeden Arbeitstag je eine derselben entfällt. Hierzu ein Beispiel. Angenommen, eine Klasse des vierten Schuljahrs habe folgenden Schulstundenplan: (S. 78.)

f) Man bestimme jede Hausarbeit nach Inhalt und Umfang so, daſs die Leistungen der mittleren, nicht diejenigen der besseren oder schwächeren Zöglinge den Maſsstab abgeben. Überhaupt aber halte man fest, daſs keine Forderung gestellt werden darf, welcher ein aufmerksamer Zögling bei entsprechendem Nachdenken und in angemessener Zeit nicht zu genügen vermöchte. Denn tut man dieses nicht, so liegt eine doppelte Gefahr vor: Entweder der Zögling müht sich vergeblich ab und verliert schlieſslich das Selbstvertrauen, oder, was noch schlimmer ist, er greift zu unerlaubten Hilfen und betrügt sich und andere. Auch dürfte in solchen Fällen das Haus nicht selten selbst in starke Mitleidenschaft gezogen werden. Denn es ist doch stets eine höchst peinliche Sache, wenn man Zeuge sein muſs, wie sich jemand vergebens abmüht, gestellten Forderungen zu genügen. Und hier sind es die eigenen Kinder oder Pfleglinge! Dann geschieht es wohl auch, daſs sich in der Familie mitleidige Helfer melden, oder daſs auſserhalb derselben Helfer gesucht werden. Beides aber ist vom Übel, geeignet, den Segen des Hausfleiſses von vornherein zu vereiteln.

g) Man nehme die dem Zöglinge nach der täglichen Schulzeit zur Verfügung stehende Zeit nur zum kleinern Teile in Anspruch und berücksichtige dabei sorgfältig Alter und körperliche Entwicklung desselben.

Der Hauptzweck, welchem der Hausfleiſs dienen soll, kann vollständig erreicht werden, wenn man im 1. Schuljahre mit einer halben Stunde beginnt und in jedem nächsten Schuljahre eine Viertelstunde hinzufügt. Man erhält dann folgende Zeittafel:

1. Schuljahr $^1/_2$ Stunde,
2. Schuljahr $^3/_4$ Stunden,
3. Schuljahr 1 Stunde,
4. Schuljahr $1^1/_4$ Stunde,
5. Schuljahr $1^1/_2$ Stunde,
6. Schuljahr $1^3/_4$ Stunden,
7. Schuljahr 2 Stunden,
8. Schuljahr $2^1/_4$ Stunden usw.

Stunde	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend
1.	Religion	Religion	Geschichte	Religion	Religion	Geschichte
2.	Lesen	Deutsch	Lesen	Deutsch	Lesen	Deutsch
3.	Deutsch	Rechnen	Deutsch	Rechnen	Rechnen	Rechnen
4.	Turnen	Erdkunde	Naturgesch.	Turnen	Erdkunde	Naturgesch.
5.		Schreiben			Schreiben	
6.		Gesang			Gesang	

Dieser Klasse dürfte folgender Hausarbeitsplan zu geben sein:

Aufgaben werden gestellt	für nächsten Montag	für nächsten Dienstag	für nächsten Mittwoch	für nächsten Donnerstag	für nächsten Freitag	für nächsten Sonnabend
am Montag		Religion Deutsch	Lesen			
am Dienstag			Deutsch	Religion Rechnen		
am Mittwoch					Lesen	
am Donnerstag					Rechnen	Deutsch
am Freitag	Religion					Rechnen
am Sonnabend	Deutsch					

Selbst ganz abgesehen davon, dafs die Gesundheitspflege dies fordert, der Zögling ist auch ein Glied seiner Familie, und die erzieherische Tätigkeit derselben, welche derjenigen der Schule mindestens ebenbürtig zur Seite steht, würde zu stark beeinträchtigt, wenn man die vorstehend gegebenen Zeitmafse überschreiten wollte. Es wird sich viel eher darum handeln dürfen, dieselben, besonders vom 6. Schuljahre ab, auf ein geringeres Mafs herabzusetzen. Ja, in einfachen Verhältnissen, z. B. auf dem Lande oder in solchen städtischen Schulen, welche vorwiegend von Arbeiterkindern besucht werden, wird man als Höchstbetrag vielleicht nur 1 Stunde, wenn nicht noch weniger, ansetzen können. Denn es ist leider auch hier so, dafs die Verhältnisse mächtiger sind als unser Wünschen und Wollen.

h) Man halte die Zöglinge an, ein Aufgabenbuch (s. d.) zu führen. Denn ein zweckmäfsig eingerichtetes und sorgfältig geführtes Aufgabenbuch beugt irrtümlichen Auffassungen, jugendlicher Vergefslichkeit und beschönigenden Ausreden seitens des Zöglings vor. Den Lehrer aber veranlafst es, sich kurz und bestimmt zu fassen, also das Wesentlichste hervorzuheben und selbst auf gute Ordnung zu halten.

Es gibt Aufgabenbücher mit vorgedruckten Bezeichnungen und Lineaturen, welche aber alle mehr oder weniger Mängel an sich tragen. Auch sind dieselben wegen ihres geringen Umfanges nicht billig. Ein zweckmäfsig eingerichtetes Aufgabenbuch

mufs für ein ganzes Schuljahr ausreichen, nach Schulwochen abgeteilt sein und den Zögling zur sorgfältigen Führung und Aufbewahrung gewissermafsen nötigen. Wir geben nachstehend das Schema zu einer Wochenseite eines solchen Aufgabenbuches, welches sich seit Jahren sehr gut bewährte, in verkleinertem Mafsstabe:*)

.... Woche.

Vom .... bis .... 19.....

Tag	Fach	Aufgabe
M.		
D.		
M.		
D.		
F.		
S.		

Bemerkungen: ....

i) Man unterhalte einen den besonderen Umständen, insbesondere der Individualität des Zöglings und den häuslichen Verhältnissen desselben entsprechenden Verkehr mit den Eltern oder Pflegern.

k) Man nehme den Hausfleifs der Zöglinge während der Ferien nur insoweit in Anspruch, als es der fortlaufende Unterricht gebietet. Besondere Ferienarbeiten, welche alle zu liefern haben, schliefse man grundsätzlich aus. Nur in einzelnen Fällen, z. B. wenn ein Zögling in einem Fache zurückgeblieben ist, mache man Ausnahmen. Aber dann versäume man auch niemals, dasjenige vorzukehren, was den gewünschten Erfolg sicher stellt.

*) Aufgabenbücher mit diesem Schema, welches gesetzlich geschützt ist, sind im Verlage der Hermann Graserschen Buchhandlung (E. Liesche) Annaberg i. E., zum Preise von 10 Pf. erschienen.

Literatur: Siehe die Artikel: Arbeit (häusliche), Arbeitszeit, Aufgabe, Aufgabenbuch, Familienerziehung und Fleifs in vorliegendem Encyklopäd. Handbuche. — Aufserdem: Herbarts Päd. Schriften. Ausg. von Willmann oder Bartholomäi. — Artikel über Aufgaben und Fleifs in Schmids Encyklopädie. — Gräfe, Deutsche Volksschule. 1. Bd. Jena 1878. — Ziller, Allgemeine Philos. Ethik. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1887. — Ziller, Allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig 1884. — Lindner, Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Wien 1884. — Ackermann, Päd. Fragen. Dresden 1884. — Ders., Die häusliche Erziehung. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1895. — Scholz, Die Charakterfehler des Kindes. Leipzig 1891. — Andreae, Über die Faulheit. (In: Deutsche Blätter. Nr. 1 ff. Langensalza 1904, u. Päd. Mag. 2. Aufl.) — Dazu: Alle namhaften pädagogischen Zeitschriften in einzelnen Artikeln.

Kamenz i. Sa. Berth. Hartmann.

Hausgesetze

s. Hausordnung

Haushaltungskunde, Haushaltungsschulen

1. Geschichtliches. 2. Begründung und Aufgabe. 3. Haushaltungskunde in Volksschulen im Rahmen der bisherigen Unterrichtsgegenstände. 4. Haushaltungskunde als besonderer theoretischer Unterrichtsgegenstand in Volksschulen. 5. Die Haushaltungsschule in Verbindung mit der Volksschule. 6. Selbständige Haushaltungsschulen und -Kurse.

1. Geschichtliches. Die Haushaltungskunde oder Hauswirtschaftslehre ist in Deutschland eine Errungenschaft der beiden letzten Jahrhunderte. Noch 1888 konnte Kamp in seiner Schrift »Fortbildungsschulen für Mädchen« sagen: »Haushaltungsschulen als ein notwendiger Teil, als das Schlufsglied der öffentlichen Erziehung sind auf deutschem Boden Neulinge in der Theorie und fast unbekannt in der Praxis.« Sehr viel für die Förderung hat die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung getan. Am 16. Juni 1886 hielt auf der Versammlung des Neumärkisch-Posener Bezirksverbandes des Vereins in Landsberg a. W. der Direktor Ernst aus Schneidemühl einen

Vortrag über »Erziehung der Mädchen für den häuslichen Beruf«. Auf der Generalversammlung der Gesellschaft in Wiesbaden vom 26.—29. Juni desselben Jahres sprach Frau Professor Weber aus Tübingen gleichfalls über »die hauswirtschaftliche Ausbildung und Erziehung der Mädchen der weniger bemittelten Stände«. Ein Erfolg dieses Vortrages war die Errichtung von Haushaltungsschulen in Baden auf Veranlassung der Frau Grofsherzogin. Am 27. August 1887 referierte Dr. Kamp auf der Allgemeinen Lehrerversammlung in Frankfurt a. M. über »Fortbildungsschulen für Mädchen«. Der Vortrag wurde der Kaiserin Augusta gesandt, die für menschenfreundliche Bestrebungen jederzeit grofses Interesse und ein mitfühlendes Herz bekundet hatte. Die hohe Frau lenkte die Aufmerksamkeit des deutschen Vereins für Armenpflege und Wohltätigkeit auf die Angelegenheit. Bald beschäftigten sich weitere Kreise damit. An vielen Orten Deutschlands sind seitdem Haushaltungskurse und -Schulen begründet worden. Auch in anderen Ländern ist man mit mehr oder weniger Erfolg in dieser Richtung vorgegangen: in der Schweiz, in Österreich, Frankreich, Belgien, Schweden, Dänemark usw., namentlich aber in England, wo der Haushaltungsunterricht seit 1878 für sämtliche Mädchenvolksschulen obligatorisch ist. Im Kanton Zürich in der Schweiz ist dasselbe 1899 durch ein Schulgesetz herbeigeführt worden. Jetzt gehört die wirtschaftliche Ausbildung der Mädchen zu den brennenden sozialpädagogischen Tagesfragen. Auch die Lehrervereine haben sich mit der Frage beschäftigt. Die meisten preufsischen Provinzial-Lehrerversammlungen haben sich gegen die organische Verbindung des Haushaltungsunterrichts mit der Mädchenvolksschule ausgesprochen. Die Posener Provinzial-Lehrerversammlung in Ostrowo im Herbste 1899 erklärte sich mit sehr grofser Mehrheit dafür. Auch die westpreufsische Provinzial-Lehrerversammlung 1897 in Graudenz sprach sich für die obligatorische Einführung des Haushaltungsunterrichts in der Volksschule und die Einrichtung obligatorischer hauswirtschaftlicher Fortbildungsschulen aus. Die Gegner (z. B. die Provinzial-Lehrerversammlung der Provinz Sachsen im Herbst 1898) befürchten, dafs die Aufnahme des Haushaltungsunterrichts in den Lehrplan der Mädchenvolksschule den Charakter und die Aufgabe dieser Schule als allgemeiner Bildungsanstalt gefährden würde. Auf dem Kölner Deutschen Lehrertage kam die Frage nicht zur Verhandlung. — Die Städtetage in Westfalen, Brandenburg, Posen und Thüringen haben sich für die Einführung des Haushaltungsunterrichts in die Mädchenvolksschule ausgesprochen. Der Städtetag der Provinz Posen gelangte z. B. 1899 auf Antrag des Direktors Ernst zu dem folgenden Beschlufs: »Der Städtetag der Provinz Posen erkennt die wirtschaftliche und soziale Notwendigkeit einer besseren hauswirtschaftlichen Ausbildung der aufwachsenden Mädchen an und empfiehlt seinen Mitgliedern, die organische Verbindung eines pädagogisch ausgestalteten theoretischen und praktischen Haushaltungsunterrichts mit dem öffentlichen Mädchen-Volksschulunterricht tunlichst bald anzustreben.« — Dafs die preufsische Unterrichtsverwaltung der Einführung des Haushaltungsunterrichts wohlwollend und fördernd gegenübersteht, ist z. B. daraus ersichtlich, dafs an verschiedenen Orten Prüfungen für Haushaltungslehrerinnen unter staatlicher Aufsicht eingerichtet worden sind.

2. Begründung und Aufgabe. Die Haushaltungskunde ist für die Mädchen noch wichtiger als der Handfertigkeitsunterricht für die Knaben. Die Notwendigkeit der hauswirtschaftlichen Unterweisung liegt in den sozialen Verhältnissen begründet. Wenn der Familienvater der Häuslichkeit nicht entfremdet werden soll, dann mufs es die Hausfrau verstehen, sie so einzurichten, dafs er sich zu Hause wohl fühlt. Das vermag die Frau aber nur dann, wenn sie eine zweckmäfsige und ausreichende hauswirtschaftliche Ausbildung erhalten hat. Man mufs zugeben, »dafs ein grofser, wohl der gröfste Prozentsatz unserer Arbeiter ungenügend genährt und gekleidet ist, dafs auf seine Gesundheit in den Wohnungen nicht die Sorgfalt verwandt wird, die darauf ohne Erhöhung der Kosten verwandt werden könnte. Es unterliegt keinem Zweifel, dafs die meisten Arbeiter sich mit ihrem Verdienst ein viel behaglicheres Dasein verschaffen könnten, dafs die Wohnung besser gereinigt, die Sachen mehr geschont

und rechtzeitig ausgebessert, dafs die Speisen nahrhafter und schmackhafter zubereitet, die Kinder leiblich und geistig besser gepflegt werden könnten, wenn die Hausfrau es verstände, besser hauszuhalten, wenn sie eine bessere hauswirtschaftliche Ausbildung in die Ehe gebracht hätte« (Ernst). Wo soll sie dieselbe nun empfangen? Die naturgemäfse Lehrstätte ist die Familie, die naturgemäfse Lehrerin der heranwachsenden Mädchen die Mutter. Diese ist aber häufig nicht in der Lage, den hier an sie herantretenden Anforderungen zu genügen. Oft hat sie keine Zeit dazu, weil ihre Kräfte für den Erwerb, den Unterhalt der Familie in Anspruch genommen werden; nicht selten gehen ihr auch die erforderlichen Fähigkeiten ab. In solchen Fällen mufs für anderweitige hauswirtschaftliche Unterweisung der heranwachsenden Töchter gesorgt werden.

Seit lange gibt es in Deutschland Dienstbotenschulen, wie in Rudolstadt, Leipzig, Weimar usw. Diese Schulen verfolgen aber einen andern Zweck als die Haushaltungsschulen. Die Mädchen werden in den Dienstbotenschulen nicht für ihren eigenen, sondern einen fremden Haushalt vorgebildet. Dasselbe ist es, wenn sie in fremden Häusern gegen Lohn dienen. Im eigenen Haushalt werden sie später fast stets mit viel gröfseren Einschränkungen wirtschaften müssen, als sie es im Dienste gelernt haben. Zweckmäfsiger ist eine andere Einrichtung, wie man sie z. B. in Lissa i. P. getroffen hat. Hier erhält das Mädchen einen Hauswirtschaftskursus im Einzelhaushalt. Es werden geeignete Hausfrauen aus dem Beamten- und Handwerkerstande ausgewählt, die in ihrem kleinbürgerlichen Haushalt keinen Dienstboten halten. Zu ihnen gibt man aus der Schule entlassene Mädchen zur Erlernung aller wesentlichen hauswirtschaftlichen Verrichtungen. Je nachdem es die häuslichen und Erwerbsverhältnisse zulassen, bleibt das Mädchen entweder stundenlang oder den ganzen Vormittag oder auch den ganzen Tag in dem fremden Haushalt. Die Mädchen werden auf diese Weise nicht in ihrem Erwerb benachteiligt und erhalten eine solche wirtschaftliche Vorbildung, wie sie sie später im eigenen Haushalt brauchen. Eine derartige Einrichtung ist gewifs vorteilhaft, wird aber nur eine Anwendung in beschränktem Mafse zulassen.

Eine andere Veranstaltung ist die hauswirtschaftliche Unterweisung in Schulen, entweder in Volksschulen oder in besonderen Haushaltungsschulen. Mit der Volksschule verbunden wird der Haushaltungsunterricht in einer ganzen Anzahl deutscher Städte erteilt, z. B. in Kassel, Marienburg, Eberswalde, Chemnitz, Zwickau, Hanau, Posen, Bromberg, Charlottenburg, Herford, Wiesbaden, Bonn, München, Naumburg a. S., Karlsruhe; im ganzen in mindestens 200 Städten.

3. Haushaltungskunde in Volksschulen im Rahmen der bisherigen Unterrichtsgegenstände. Auch wenn keine besonderen Stunden für Haushaltungskunde angesetzt werden, lassen sich im Rahmen einiger bereits bestehenden Unterrichtsgegenstände hauswirtschaftliche Unterweisungen ermöglichen. Im Deutschunterricht können die entsprechenden Abschnitte des Lesebuches behandelt werden. Ganz besonders mit Berücksichtigung des hauswirtschaftlichen Unterrichts ist das deutsche Lesebuch für Mädchenschulen von Ernst und Tews bearbeitet. Eine Anzahl hierher gehöriger Stücke des dritten Bandes sind folgende: Unsere Wohnung. Grofsmutterstübchen. Vom deutschen Hause (Sprichwörter und Denksprüche). Die Welt im Zimmer. Im Keller. — Der Segen guter Hauswirtschaft. Der Hausstand ist die Grundlage des Staates. Tante Schweppermann und ihre Kraftsprüchlein. Die Arbeit (Sprichwörter und Denksprüche). — Aufsen und innen. Der Staub. Warum die Reinigung der Körperhaut notwendig ist. Am Waschfafs. Sorge für gute, reine Atemluft! — Die Verbrennung, das Feuer. Ein gefährlicher Unsichtbarer. Die Steinkohlen. Küchengeräte. Barmherzigkeit gegen die Tiere. — Die Hauptnahrungsmittel des Menschen. Unsere Nahrungsmittel. Die Milch. Mehl und Brot. Das Kochsalz. Die fetten Öle. Am Kochtopf der Mutter. Abfälle im Hause. Von Speise und Trank. Was ist leicht verdaulich? Sprichwörter über Essen und Trinken. — Kleider machen Leute. Das Loch im Ärmel. Die Kleidung. Modetorheiten. Vom Leinkorn zur Leinwand. Die Baumwolle. Die Seide. Die Nähmaschine. Die Kleidung im Sprichwort.

— Lerne multiplizieren! Strebe vorwärts mit Fleifs und Beharrlichkeit! Wer im kleinen sparsam ist. Werde sparsam! Von der Sparsamkeit (Sprichwörter und Denksprüche). Strecke dich nach der Decke! Ordnungsliebe. Gebrauche die Zeit! Frau Gertruds Haushaltungsbuch. — Von der Krankenpflege. Regeln für Gesunde und Kranke. Sorge für deine Gesundheit! Hausapotheke. — Lob einer guten Hausfrau. Die Hausfrau im Sprichwort. Der Empfang des Vaters. Häusliche Sonntagsfreuden. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Über das Dienen. — Das Lesebuch von Ernst und Tews bietet aufser den angeführten noch mehr für die Haushaltung wichtige Stücke. Andere Lesebücher weisen nicht soviel, immerhin einige mit Nutzen verwendbare Stücke auf. An solche Stücke ist die Anforderung zu stellen, dafs sie auch in der Form mustergültig seien; sie dürfen nicht im Leitfadenstil verfafst sein, auch nicht in Statistik aufgehen. Die einfachste Buchführung für den Haushalt kann, wenn sie nicht im Deutschunterricht (z. B. im Anschlufs an das oben angeführte Lesestück) behandelt wird, auch im Rechenunterricht eine Stelle finden. Unter den Geschäftsaufsätzen werden die Niederschriften der Buchführung vollzogen. Für den sonstigen Aufsatzunterricht eignen sich viele hauswirtschaftlichen Themen. Im Rechtschreibeunterricht werden schwierig zu schreibende Wörter aus dem Bereiche des Haushaltes besonders berücksichtigt, z. B. Flanell, Kattun, Schirting, Kohlrabi, Mus, Meerrettig, Kabeljau, Ragout, Sauce, Schokolade usw. Dem Rechenunterricht bietet der Einkauf der im Haushalte erforderlichen Nahrungsmittel und anderer Gegenstände Stoff. Auch wird man den Preis der einzelnen Nahrungsmittel im Verhältnis zum Nährwert vergleichen, die Ausgaben für Wintervorräte berechnen usw. In Naturgeschichte behandelt man im Anschlufs an den menschlichen Körper Gesundheitslehre und Krankenpflege. Der Nahrungsmittellehre bieten viele Tier- und Pflanzenbeschreibungen willkommene Anknüpfungspunkte. Auch wird man in Naturgeschichte und Naturlehre auf die Heizung und Beleuchtung der Wohnung eingehen. Desgleichen kann das Kapitel von der Kleidung in Naturgeschichte seine Stelle finden, in Mädchenklassen naturgemäfs im Unterricht für weibliche Handarbeiten. Frau Pfarrer Michel (Marie Rebe) in Rappoltsweiler im Elsafs hat seit lange die Handarbeitsstunden auch für theoretische Haushaltungskunde benutzt.

4. Haushaltungskunde als besonderer theoretischer Unterrichtsgegenstand in Volksschulen. An einer Reihe von Schulen ist die Haushaltungskunde ein selbständiger Unterrichtsgegenstand geworden. Der Unterzeichnete hat mit Genehmigung der Aufsichtsbehörde an der von ihm früher geleiteten Volksschule in Schulitz a. d. Weichsel in der ersten Mädchenklasse in wöchentlich zwei Stunden theoretische Haushaltungskunde erteilt. Wie in der ersten Mädchenklasse bei der amtlichen Maximalstundenzahl von wöchentlich 32 die Zeit für die Haushaltungskunde gewonnen wird, soll sich aus der nachfolgenden Zusammenstellung ergeben: 5 Stunden Religion, 8 Stunden Deutsch, 2 Stunden Geschichte, 2 Stunden Geographie, 1 Stunde Naturgeschichte, 1 Stunde Physik, 1 Stunde Küchenchemie, 4 Stunden Rechnen, 2 Stunden Gesang, 2 Stunden Zeichnen, 2 Stunden weibliche Handarbeiten, 2 Stunden Haushaltungskunde = 32 wöchentliche Unterrichtsstunden. Besondere Stunden für Kalligraphie sind in der ersten Klasse vielgliederiger Schulen nicht mehr nötig. Das für die Mädchen Notwendige aus dem Gebiete der Raumlehre kann gut in den Rechenstunden bearbeitet werden. Für Naturgeschichte reicht eine Stunde vollständig aus, da grofse Pensen der Haushaltungskunde zugewiesen sind. Die Pensenverteilung ist in Naturgeschichte auch eine zweijährige. An den chemischen Unterricht wird manches angeschlossen, was im Grunde genommen nicht in die Chemie, wohl aber in die Haushaltungskunde gehört. Der Unterrichtsstoff ist folgender: Chemische Prozesse. Elemente. Die Seife und das Waschen. Die Farben und das Färben. — Die Nahrungsmittel im allgemeinen. Der Nährwert der Nahrungsmittel. Sein Verhältnis zu ihrem Preise. Aufbewahrung der Nahrungsmittel. Das Einkaufen derselben. Zusammenstellung des Speisezettels (dem Einkommen, dem Alter und der Beschäftigung der Familienglieder entsprechend; Abwechslung). Das Kochen, Braten, Schmoren.

Arten, Ankauf und Behandlung des Küchengerätes. Wasser, Kaffee, Tee, Kakao, Schokolade, geistige Getränke, Milch, Butter, Käse, Öle, Säuren, Fette, Fleisch, Suppen, Mehl und Brot, Eier, Hülsenfrüchte, Kartoffeln, Gemüse, Salat, Gewürze, Zucker, Frühstück, Mittagsmahl, Abendessen. Wenn man die Chemiestunde wegfallen läfst und diesen Stoff der Haushaltungskunde zuweist, dann führt man für diese praktisch einen zweijährigen Kursus ein. Blumberger behandelt die Haushaltungskunde selbständig, jedoch als Abschlufs, gewissermafsen als eine praktische Anwendung der Naturwissenschaften; sie nimmt bei ihm ihren Ausgang von der Chemie. — In Haushaltungskunde wird nach unserem Plane folgender Stoff behandelt: 1. Die Wohnung (Auswahl, Reinigung, Ordnung, Heizung, Beleuchtung). 2. Die Kleidung (Anforderungen an dieselbe, Einkaufen, Aufbewahrung, Behandlung, Vertilgung der Flecke. — Die Pflege der Wäsche). 3. Die einfachste Buchführung für den Haushalt. 4. Höflichkeits- und Anstandsregeln. 5. Gesundheit und Krankheit: Gesundheitspflege (gute Luft, Körperpflege). Krankenpflege (allgemeine Regeln, Hausapotheke, Messen mit dem Fieberthermometer). Verhalten bei plötzlichen Unglücksfällen. Krankenkost. Behandlung kleiner Kinder. Die vorstehende Stoffverteilung ist unter Benutzung der einschlägigen Literatur, namentlich des Büchleins »Das häusliche Glück«, aufgestellt und unter Verwertung der in der Praxis gewonnenen Erfahrungen vervollkommnet worden. Das Interesse der Schülerinnen am Unterricht war stets sehr rege. Sie werden angeleitet, die in der Schule gesammelten Kenntnisse im Elternhaus in die Praxis umzusetzen. Zu diesem Zwecke mufs sich die Schule mit dem Elternhaus in Verbindung setzen (durch Hausbesuche der Lehrkräfte und bei Elternabenden).

5. Die Haushaltungsschule in Verbindung mit der Volksschule. Auch hat man in enger oder loser Verbindung mit der Volksschule Haushaltungs- und Kochschulen gegründet. In Kassel sind die Schülerinnen in fünf Abteilungen gruppiert worden. Sie werden gleichzeitig mit denselben Arbeiten beschäftigt. Der Unterricht ist seit 12 Jahren für das achte Schuljahr der Mädchen-Volksschule obligatorisch. Die Mädchen erhalten wöchentlich vier aufeinander folgende Unterrichtsstunden. Die zubereiteten Speisen finden Verwertung im Kinderhort. In Berlin ist der erste Kursus von dem Verein für das Wohl der aus der Schule entlassenen Jugend an der 196. Gemeindeschule am 18. Oktober 1893 begonnen worden. Der Vorsitzende dieses Vereins Schulrat Dr. Zwick hat sich um den Haushaltungsunterricht sehr verdient gemacht. Jetzt erstreckt sich der Unterricht auf 550 dreizehnjährige Mädchen von 22 Gemeindeschulen in 5 Schulküchen. Er wird von 14 Lehrerinnen erteilt, unterstützt von 25 Gehilfinnen, die sich auf die Staatsprüfung für Haushaltungsunterricht vorbereiten. Der Kursus ist einjährig. Die Unterrichtszeit liegt aufserhalb der Schulzeit. Der Unterricht findet während 40 Schulwochen wöchentlich an einem Nachmittag von 2—6 Uhr statt. Die Kosten betrugen 1903 bei 5 Schulküchen, 19 Kursen mit 500 Mädchen 6400 M. Die Ausstattung der 5. Schulküche erforderte 400 M. — Das Ziel des Unterrichts ist: 1. Interesse an hauswirtschaftlicher Tätigkeit zu wecken, 2. Verständnis wichtiger theoretischer und praktischer Fragen anzubahnen, 3. Übungen in einigen häuslichen Arbeiten und Anleitung zur Herstellung der im einfachsten Haushalt vorkommenden Speisen zu gewähren, 4. Fleifs, Sittsamkeit, Ordnung, Reinlichkeit und Sparsamkeit zur Gewohnheit zu machen. — Die praktische Beschäftigung der Schülerinnen erstreckt sich auf: 1. Bedienung des Herdes und Behandlung der Brennstoffe, 2. Reinigung der Küche und Gerätschaften, 3. Waschen der Küchenwäsche, 4. Führung des Wirtschaftsbuches, 5. Einkauf der Materialien, 6. Herstellung einiger Speisen und Getränke und Bedienung bei Tisch. — Der Stoff für den theoretischen Unterricht ist folgender: Einführung. Herd, Brennstoffe, Verbrennung. Wasser. Wäsche. Milch. Ei. Kartoffeln und Gemüse. Fleisch, Fette. Fische. Getreide. Hülsenfrüchte. Gewürze. Obst. Getränke. Krankenkost. Ernährung. Eine solche Verbindung von Haushaltungs- und Kochschulen mit der Volksschule ist dem blofs theoretischen haushaltungskundlichen Unterrichte bei weitem vorzuziehen, namentlich dann, wenn im Unterricht auch die

übrigen Kapitel der Haushaltungskunde (Wohnung, Kleidung, Krankenpflege usw.) behandelt werden. — In manchen Schulen, z. B. in Herford, werden mehrere Abteilungen wöchentlich an je einem Vormittag in vier Stunden von 9—1 Uhr praktisch unterrichtet. Man zieht nicht blofs die Schülerinnen der ersten Klasse, sondern auch alle im letzten Schuljahr stehenden Schülerinnen der anderen Klassen heran. Allerdings wirkt ein solches Herausgreifen einer gröfseren Anzahl Schülerinnen aus dem Unterricht der Klassen, zumal an verschiedenen Tagen, störend auf den übrigen Unterricht ein, und gerade der Vormittag ist für den Kochunterricht vorzüglich geeignet, während der Abendunterricht mancherlei Mängel mit sich bringt. — In Chemnitz wurde zu Ostern 1890 an der fünften Bezirksschule, einer Volksschule, der Kochunterricht in wöchentlich vier Stunden eingeführt. Der letzte Jahrgang der ersten Klasse nahm teil. Der Unterricht fiel auf einen Vormittag. Die Stundenzahl wurde erübrigt in Geschichte, Naturkunde, Schreiben und Handarbeitsunterricht. Der Wegfall einer Geschichtsstunde mufs aber Bedenken erregen. — In Zwickau fing man am 1. Dezember 1889 mit dem Kochunterricht an. Die Schülerinnen gehören zum letzten Jahrgang der Volksschule. Doch kürzt man hier nicht den übrigen Unterricht, sondern hat den Kochunterricht auf einen schulfreien Nachmittag (nicht Sonntag) gelegt. Diese Einrichtung empfiehlt sich. Jede Gruppe von sechs Schülerinnen bekommt vier Monate hindurch wöchentlich drei bis vier Unterrichtsstunden. — In Köln wurde 1895 die erste städtische Schulküche eingerichtet. 1903 hatte Köln bereits sieben Volksschulküchen. Der Unterricht wird an Volksschülerinnen des letzten Schuljahres erteilt. — In Wiesbaden begründete man die Haushaltungs- und Kochschule 1895. Der Unterricht steht in Verbindung mit dem naturkundlichen und dem Rechenunterricht. — In Bromberg bestand früher eine Haushaltungsschule für schulentlassene Mädchen. 1903 errichtete der Haushaltungsschulverein unter der verdienten Leitung der Frau Oberbürgermeister Knobloch mit Beihilfe der Stadt eine neue Haushaltungsschule mit obligatorischem Besuch für die 1. Klasse aller 6 Bromberger Mädchen-Volksschulen. Jede derselben hat an einem Tage vormittags von 8—1 Uhr (im Sommer von 7—12 Uhr) Unterricht. Die Mädchen lernen kochen, fegen, scheuern, rollen, Möbel reinigen, das Bett ordnen usw. An den praktischen Unterricht schliefst sich organisch der theoretische an, dem gute Lehrmittel zur Verfügung stehen. Die Mädchen haben bestimmte Ämter abwechselnd zu versehen.

Für die Methodik und Praxis des Haushaltungsunterrichts empfehlen wir besonders ein Werk von Springer: Der Haushaltungsunterricht (1897). Es eignet sich sowohl für die Einrichtung der Haushaltungsschule, als auch für die Ausbildung der Haushaltungslehrerin und für die Einführung in die Praxis des Unterrichts. Springer setzt einen klassenmäfsigen und schulgerechten Betrieb voraus, bei dem eine Lehrerin allein eine ganze, vollbesetzte Klasse gleichzeitig zu unterrichten hat. Er macht den Haushaltungsunterricht zu einem Lehr- und Erziehungsfach. In den Arbeitsplan nimmt er neben dem Kochen auch alle der Reinlichkeit, Ordnung, Gesundheit im Hause, Kleidung gewidmeten Arbeiten auf. Springer tritt entschieden für die Aufnahme des Haushaltungsunterrichts in den Lehrplan der Mädchenvolksschule und zwar für den Anschlufs an den Handarbeitsunterricht ein, den Springer gleichfalls als Spezialgebiet bearbeitet hat. Für diesen Anschlufs führt er die folgenden Gründe an: In den Schulen der kleinen Städte und Dörfer sei die Handarbeitslehrerin die einzig vorhandene und in kurzem Lehrkursus schnell befähigte Lehrkraft. Die Verbindung der beiden Unterrichtsgegenstände sei durch die Natur der Sache gegeben; beide seien Zweige desselben Gesamtgebietes der hauswirtschaftlichen Tätigkeit der Frau. Durch die Verbindung ergäben sich Vorteile für die Unterrichtszeit. Wenn für beide Unterrichtsgegenstände vier zusammenhängende Stunden festgesetzt würden, dann könnte diese Zeit nach Bedarf auf den Haushaltungs- und Handarbeitsunterricht erteilt werden. Zum mindesten soll der letzte Jahrgang der Schulen, möglichst aber sollen die beiden letzten Schuljahre herangezogen werden. Am vorteilhaftesten sei es, den Unterricht einmal

wöchentlich in vier zusammenhängenden Vormittagsstunden zu erteilen. Er soll volkstümlich, familienmäfsig und formalbildend sein. Den Lehrplan gliedert Springer in einen Einführungskursus und einen Übungskursus. Springers Buch eignet sich auch für selbständige Haushaltungschulen.

6. Selbständige Haushaltungsschulen und -Kurse. Eine andere Einrichtung als die bisher angeführten ist die hauswirtschaftliche Unterweisung während der Volksschulzeit in Nebenschulen. Hier besteht wenig oder gar kein Zusammenhang mit der Volksschule. Sie sind entweder Handarbeitsschulen, Kochschulen oder vollständige Haushaltungsschulen. Solche Nebenschulen bestanden und bestehen z. B. in Trier, Altona, Bremen, Berlin, Naumburg. — In anderen Haushaltungsschulen werden die Mädchen nach der Entlassung aus der Volksschule unterwiesen. Die meisten Töchter armer Familien treten allerdings sofort nach ihrem Austritt aus der Schule in die Erwerbsverhältnisse ein, sei es als Fabrikarbeiterin, Dienstmagd usw. In vielen Fällen kommt aber vorher eine Pause, in anderen doch aus irgend einem Anlafs nach kürzerer oder mehrjähriger Arbeit. Den zu gewissen Zeiten vollständig oder teilweise arbeitslosen Mädchen erteilt man an vielen Orten hauswirtschaftlichen Unterricht. Derselbe nimmt entweder den ganzen oder einen halben Tag in Anspruch, je nach den häuslichen oder Arbeitsverhältnissen der Schülerinnen. Es wird in manchen nur Handarbeits-, in anderen nur Kochunterricht erteilt. Am besten sind vollständige Haushaltungsschulen. — Von den Tagesschulen unterscheiden sich die Stunden-Haushaltungsschulen. Sie sind für solche Mädchen bestimmt, denen keine ganzen oder halben freien Tage zur Verfügung stehen. Die Schülerinnen kommen hier wöchentlich einmal oder öfters auf mehrere Stunden, in der Regel abends nach Schlufs der Lohnarbeit. Der Unterricht dauert dann bis 9 oder 10 Uhr. Da in diesem Falle mit jedesmal wenigen, wohl gar einzelnen Stunden gerechnet werden mufs, zieht sich der Kursus naturgemäfs länger hin als bei den Tagesschulen.

Literatur: Kalle u. Kamp, Die hauswirtschaftliche Unterweisung armer Mädchen in Deutschland und im Ausland. Grundzüge der bestehenden Einrichtungen und Anleitung zur Schaffung derselben. Alte und Neue Folge. Wiesbaden 1889 u. 1891. (Diesem Buche haben wir eine Reihe von Angaben entnommen.) — Ernst, Haushaltungsschulen für Mädchen aus dem Volke. Posen. 1. Aufl. 1889. 2. Aufl. 1890. — Der Wegweiser zum häuslichen Glück, herausgegeben vom Verband Arbeiterwohl. M. Gladbach. — Wichterich, Verwendung des Buches: Wegweiser zum häuslichen Glück für Mädchen beim Volksschulunterricht. Ebenda 1889. — Kamp, Die Abend-Haushaltungsschule in Frankfurt a. M. als praktische Lösung einer sozialen Aufgabe. Berlin 1890. — Kalle, Über Volksernährung und Haushaltungsschulen als Mittel zur Verbesserung derselben. Wiesbaden. 2. Aufl. 1891. — Nostitz-Wallwitz, Die Haushaltungsschule. Leitfaden für Lehrerinnen und Schülerinnen in Haushaltungsschulen unter besonderer Berücksichtigung einfacher, ländlicher Verhältnisse. I. Wohnung. II. Kleidung. III. Hof und Garten. Leipzig 1893. — Pache, Schatzkästlein der Hausfrau. Heft 1: Der wirtschaftliche Haushalt der deutschen Familie. Sonderabdruck aus: Die Lehre von der Gesellschaft. Leipzig. — Mang, Die Führung eines Haushaltes in bescheidenen Verhältnissen. Heidelberg. — Ders., Sparsamer Haushalt. Heidelberg. — Heidemann, Handbuch für die Haushaltung, für Unterricht und Selbstbelehrung. Essen. — Der wirtschaftliche Unterricht armer Mädchen in Deutschland. Berichte, herausgegeben von der Haushaltungsunterrichts-Kommission des deutschen Vereins für Armenpflege und Wohltätigkeit. Leipzig. — Paul am Ende, Die Errichtung von Haushaltungsschulen für Mädchen aus unbemittelten Ständen. Rudolstadt. — Fischer-Des Arts, Minna, Anleitung zum Erteilen des Unterrichts in der Haushaltungskunde. Jena. — Herstatt u. Kamp, Die hauswirtschaftliche Unterweisung der Landmädchen und Frauen. Neue Folge. Wiesbaden. — Richter, Koch- und Haushaltungsschulen. Leipzig. — Ders., Über die Vereinbarung der Koch- und Haushaltungsschulen mit der Mädcbenvolksschule. Preisschrift. Ebenda. — Rebe, Die Haushaltungskunde und ihre Stellung zum Unterrichte in den weiblichen Handarbeiten. Gotha. — Luneburg, Haushaltungskunde. Leitfaden für den hauswirtschaftlichen Unterricht in Volks- und Fortbildungsschulen. Breslau. — Nouvel, Leitfaden für die Hand der Schülerinnen beim Haushaltungsunterrichte. Ebenda. — Springer, Der Haushaltungsunterricht für Schulmädchen und schulentwachsene Mädchen. Ein Lehr- und Handbuch. 1. Abteilung: Methodik des Haushaltungsunterrichts. Die Reinigungsarbeiten. 2. Abteilung: Die Pflege der Wäsche. Das Kochen. Leipzig. — Springer, Nahrungsmitteltafel für Schulen und Haushaltungsschulen. (2. Auflage; Leipzig, Hofmann) nebst einer kurzen Erläuterung über den Gebrauch der Tafel, insbesondere auch im Rechenunterrichte der Volksschule. — Ders., Der Haushalt auf der Grundlage von Nahrungsmitteltafel und

Wirtschaftsbuch. Ein Haushaltungsbuch für Schule und Haus. Leipzig. Zwei Abteilungen. Erste Abteilung: Die bürgerliche Küche auf der Grundlage der Nahrungsmitteltafel; zweite Abteilung: die häusliche Buchführung auf der Grundlage von Voranschlag, Wochenzettel und Wirtschaftsbuch. — Eppler, Haushaltungskunde. Ein Lernbuch. (Behandelt Nahrung, Kleidung, Wohnung und Gesundheit.) 255 S. Wolfenbüttel 1902. — Einführung in die Haushaltungskunde. Horb a. N. — Blumberger, Einführung in die Haushaltungskunde. 3 Teile in einem Bande. — Endris, Der Haushaltungsunterricht für Mädchen. 20 S. Neuwied 1904.

Nakel a. Netze. Adolf Rude.

Hauskapelle

s. Alumnat

Hauslehrer

1. Begriff usw. 2. Pflichten des Hauslehrers a) in Bezug auf den Unterricht, b) in Bezug auf die Erziehung, c) in Bezug auf sein Verhalten als Glied des Hauses. 3. Pflichten der Eltern gegen den Hauslehrer a) bezüglich des Unterrichts, b) bezüglich der Erziehung, c) bezüglich seiner Stellung im Hause.

1. **Begriff.** Hauslehrer sind Lehrer, die von den Eltern zum Unterrichte ihrer Kinder in das Haus genommen werden. In früheren Zeiten hatte das Hauslehrertum eine gröfsere Bedeutung als jetzt. Der Hauslehrer hatte gewöhnlich den Kindern des Hauses die gesamte Schulbildung zu vermitteln, war durchgehends eine längere Reihe von Jahren im Hause und war, wenn auch nicht immer ausgesprochenermafsen, auch der Erzieher der Kinder. In vielen Familien war auch das Amt eines Hofmeisters als des wirklichen Erziehers der Kinder ein ausdrücklich bestehendes; es gehörte eben zu den Kennzeichen eines vornehmen Hauses, einen eigenen Hofmeister oder Erzieher zu haben. — In neuerer Zeit ist hierin ein Wandel eingetreten. In fast allen, auch den vornehmen Häusern hat der Grundsatz Anerkennung gefunden, dafs die Eltern selbst die Erzieher ihrer Kinder sind, und Hofmeister, Gouverneure usw. findet man fast nur noch in fürstlichen Häusern. Der eigentliche Hauslehrer ist in der Tat zur Zeit mehr oder weniger nur Lehrer. Und auch nach dieser Seite hin spielt der Hauslehrer gegen früher eine geringe Rolle. Die Zahl der öffentlichen und privaten Schulen höherer und niederer Art ist gegen früher bedeutend gewachsen; es gibt kaum einen Kreis, der nicht mehrere höhere Schulen besäfse. Dazu sind die Anforderungen im Unterrichte in einem solchen Mafse gestiegen, dafs ein einzelner Lehrer, ein Hauslehrer, ihnen kaum gerecht zu werden vermag. Das Prüfungs- und Berechtigungswesen, das für alle, die im öffentlichen Leben einmal eine Stellung einnehmen wollen, seine Geltung hat, erfordert fast gebieterisch den Besuch einer Schule: und so ist es dahin gekommen, dafs in Familien, an deren Wohnsitz eine Schule sich befindet, der Hauslehrer eine unbekannte Erscheinung geworden ist, und dafs nur solche Eltern, die fern von einer (höheren) Schule zu wohnen gezwungen sind, einen Lehrer ins Haus nehmen. Aber auch hier geschieht dies gewöhnlich nur für kürzere Zeit, da man aus den angedeuteten Gründen die Kinder, sobald sie einigermafsen erwachsen sind, doch gern einer Schule zuführt.

Wegen dieser im allgemeinen geringen Bedeutung, die das Hauslehrertum in der Gegenwart hat, kümmert die Behörde sich um dasselbe so gut wie gar nicht; an amtlichen Vorschriften, den Hauslehrer betreffend, ist darum eigentlich nichts vorhanden. Der Behörde genügt es, dafs durch einen Hauslehrer unterrichtete Kinder das Bildungsziel der einfachen Volksschule erreicht haben; im übrigen wird das Hauslehrertum als reine Privateinrichtung betrachtet und behandelt. Man wählt seminarisch und akademisch vorgebildete Lehrer, Theologen und Philologen, Neusprachler und Mathematiker, Kandidaten mit vollem und solche mit unvollständigem Zeugnis. Die Stellung des Hauslehrers entbehrt in jeder Beziehung des öffentlichen Charakters. Der Hauslehrer steht in einem reinen Privatverhältnis zu den Eltern, die ihn angestellt haben; Anstellung und Entlassung richteten sich gänzlich nach den zwischen Person und Person festgesetzten Bestimmungen. Seine Wahl erfolgt gewöhnlich auf Grund privater Empfehlungen; selbst Vermittlungsbureaux, wie solche für Lehrerinnen bestehen, fehlen hier; auch fehlt es

für Hauslehrer an jeglichem Zusammenschlufs in Vereinen oder dergl.

2. Pflichten des Hauslehrers. Bevor wir nun dazu übergehen, die Pflichten des Hauslehrers darzustellen, sei bemerkt, dafs es hier nicht unsere Aufgabe sein kann, alle jene Forderungen zu entwickeln, denen derjenige zu genügen hat, der Lehrer und Erzieher sein will. Es ist selbstverständlich, dafs auch für den Hauslehrer die Richtlinien Geltung haben, die für den Lehrer und Erzieher im allgemeinen gelten, und dafs er nach denselben Grundsätzen sein Amt zu führen hat, die in der Pädagogik allgemein Anerkennung gefunden haben. Auch für ihn mufs das letzte Ziel aller Unterrichts- und Erziehungsarbeit sein, den ihm anvertrauten Kindern zu helfen, dafs sie zu sittlich-religiösen Persönlichkeiten werden; auch er mufs, mag er kürzere oder längere Zeit seines Amtes walten, bei jedem einzelnen Schritte, den er tut, sich dessen bewufst sein, wie weit dieser Schritt jenem Zwecke dient oder nicht.

Aber die allgemeinen pädagogischen Grundsätze erleiden bei ihrer Anwendung in besonderen Verhältnissen gewisse Modifikationen, und diese für den Hauslehrer hervorzuheben, soll unsere Aufgabe sein. — Denken wir da an sein Hauptgeschäft, den Unterricht, und zwar zunächst an das Ziel desselben, so ist schon gesagt, dafs es für ihn kein anderes als das allgemein gültige Unterrichtsziel geben kann, dafs auch für ihn der Unterricht durch Pflege eines gleichschwebend vielseitigen Interesse im Dienste der Bildung des sittlich-religiösen Charakters stehen mufs. Es ist sehr wichtig, dies für den Hauslehrer besonders zu betonen; denn gerade für ihn liegt die Gefahr sehr nahe, dies Ziel aus dem Auge zu verlieren. Haben doch die Eltern gewöhnlich besondere Wünsche, die berücksichtigt werden sollen, und die nicht immer zu dem letzten Ziele passen. Im praktischen Leben stehende Männer und Frauen, auch die einsichtsvolleren, verlieren über den besonderen Aufgaben, die ihr Beruf ihnen stellt, so leicht den Blick für die grofsen und letzten Aufgaben der Unterrichtsarbeit. Da wird die Pflege dieser oder jener Seite des geistigen Lebens, dieser oder jener Fertigkeit und Fähigkeit als das durch den Unterricht zu erstrebende Ziel hingestellt und dem Hauslehrer als für den Unterricht mafsgebend angepriesen. Da ist es leicht geschehen, dafs dem Lehrer sein Blick enger zu werden anfängt, dafs auch er die weittragenden und emporziehenden Gesichtspunkte aus den Augen läfst; und darum wird er gut tun, sich täglich vorzuhalten, dafs seine Unterrichtsarbeit in letzter Linie der Begründung des sittlich-religiösen Charakters dienen soll.

Vor allen Dingen wird er im Lehrplane zu zeigen haben, dafs er das Ziel des Unterrichts kennt. Verkehrt zwar wäre es, wollte er nicht besondere Wünsche der Eltern, die Individualität der Kinder, die besonderen Zwecke, die die Eltern für ihre Kinder erreichen wollen, oder die besonderen Verhältnisse der Schule, welcher sie später zugeführt werden sollen, berücksichtigen. Das ist gerade ein Vorzug des Privatunterrichts vor dem öffentlichen Unterrichte, dafs dort mehr Freiheit herrschen kann als hier. Da kann ein Fach einmal besonders hervortreten, während ein anderes zurücktritt; da darf ein Fach einmal früher und ein anderes später auftreten, als in den für die öffentlichen Schulen gültigen Lehrplänen vorgeschrieben ist. Trotzdem gilt es für den Hauslehrer, bei der Ausarbeitung seines Lehrplans sich stets von den allgemein gültigen Grundsätzen leiten zu lassen und bei aller Rücksichtnahme auf Sonderzwecke doch im grofsen und ganzen stets innerhalb der durch die allgemein gültigen Pläne gezogenen Richtlinien zu bleiben. — Vor allen Dingen versäume der Hauslehrer nicht, überhaupt einen Lehrplan zu machen. Die Eltern werden es vielleicht nicht verlangen oder nicht nach einem solchen fragen. Möge ihn das nicht beirren. Seine erste Sorge sei, dafs ein Lehrplan angefertigt und in aller Form von den Eltern genehmigt werde. In den meisten Fällen wird es angezeigt sein, bei der Ausarbeitung um Zuziehung eines erfahrenen Schulmannes zu bitten oder wenigstens den ausgearbeiteten Plan von einem solchen bestätigen zu lassen. Das ist nicht nur aus sachlichen, sondern auch aus persönlichen Gründen dem Hauslehrer zu raten. Er ist dann für alle Fälle »gedeckt«.

Auch in der speziellen Unterrichts-

arbeit, in der Durcharbeitung des Lehrstoffes, kommt es darauf an, die allgemein geltenden didaktischen Grundsätze zu beachten und daneben die besonderen Vorzüge des Privatunterrichtes auszunutzen, event. seine Gefahren zu vermeiden. Leichter als im Schulunterrichte ist für den Hauslehrer die Stufe der Vorbereitung, die Analyse. Auf Grund der genaueren Kenntnis seiner Schüler einerseits und der sie umgebenden Verhältnisse andrerseits ist der Hauslehrer im stande, die Vorbereitung aufs sorgfältigste und vollkommenste zu gestalten. Er weifs genau, was er im Kinde voraussetzen kann, er kennt die Vorstellungen, die er wecken und auffrischen kann, und weifs, wie er nach der besonderen Individualität des Kindes dieses in die Stimmung zu versetzen hat, die für die Aufnahme des neuen Stoffes günstig ist. Das nutze er aus! — Auch die Darbietung kann der Hauslehrer oft anders und leichter gestalten als der Lehrer, der vor einer Klasse steht. Manches wird er lesen lassen, was sonst vorzutragen ist; in der Darbietung zarter Stoffe wird er den leisen und warmen Ton anschlagen können, der in der Klasse aus äufserlichen Gründen sich verbietet; er erzähle nicht dreimal eine biblische Geschichte, wenn sein Schüler sie nach dem zweiten Male aufgefafst hat, weil es vor einer Klasse vielleicht regelmäfsig so oft zu geschehen hat; in Bezug auf die Veranschaulichungsmittel benutze er alles, was sich ihm bietet; selbst das Bild eines Abreifskalenders, an dessen Benutzung der Lehrer in der Schule nicht denken kann, verschmähe der Hauslehrer nicht. Er wird durch solche Benutzung der Vorteile, die ihm der Hausunterricht bietet, seinem Schüler die Aufnahme des Neuen bedeutend erleichtern. — Mehr Schwierigkeiten als im Schulunterrichte wird ihm die Stufe der Assoziaton bereiten. Der Gedankenkreis einer Schar ist günstiger zu Vergleichungen und Kombinationen als der eines einzelnen, weil er gröfser und weiter ist. Darum ist für den Hauslehrer auf dieser Stufe grofse Vorsicht geboten. Ruhiges Verweilen, wiederholtes Sich-besinnen-lassen, ein ganz vorsichtiges, leises Lenken und Erinnern wird hier am Platze sein, damit die vergleichende und beziehende Tätigkeit des Geistes sich ungestört und ganz vollziehe und eine möglichst selbständige sei. — Dieselbe Vorsicht ist auf der System-Stufe notwendig. Im allgemeinen wird sie sich bei dem einzelnen Schüler ja schneller erledigen lassen als in einer ganzen Klasse; aber es liegt die Gefahr nahe, dafs die Fassung und Formulierung des Erarbeiteten eine zu einförmige und einseitige werde, und das ist zu vermeiden. Bei einer gröfseren Anzahl von Schülern kann, da der eine diese, der andere jene Wendung gebraucht, eine gefährliche Einförmigkeit in der Fassung des Begrifflichen nicht hervortreten, wohl aber bei einem einzelnen Schüler. Der Hauslehrer sei sich dessen stets bewufst und gebe seinem Schüler Gelegenheit und Anleitung, dieselbe Sache öfter und in den verschiedensten Wendungen zum Ausdruck zu bringen. — Die gröfste Gefahr bereitet dem Hauslehrer die Stufe der Übung. Alle jene Wiederholungen und Übungen, die in einer Klasse ganz unbeabsichtigt dadurch eintreten, dafs der Lehrer so und so viele Schüler einzeln heranziehen mufs, fallen im Einzelunterrichte fort. Der Schüler des Hauslehrers lernt von andern und durch andere nichts; auf sich selbst gestellt ist er ganz allein. Da tritt leicht Ermüdung ein, die dann der Lehrer gar zu leicht dadurch zu vermeiden bereit ist, dafs er Neues bietet, ehe das Alte sitzt, dafs er weiter schreitet, ehe der Boden fest geworden ist; und gerade hierin liegt der Grund der bekannten Erscheinung, dafs es der Einzelunterricht so häufig nicht zu wirklich sicherem Können bringt. Möge also der Hauslehrer auf die Übung ganz besondere Sorgfalt verwenden!

Mit der Beachtung der erwähnten Eigentümlichkeiten des Einzelunterrichts indes hat der Hauslehrer seine Pflichten als Lehrer noch nicht völlig erfüllt. Er findet, wenn er nicht gerade den Anfangsunterricht zu erteilen hat, die Kinder auf einer bestimmten Stufe vor. Diese Stufe ist gewöhnlich nicht so leicht festzustellen, wie dies im Schulunterrichte möglich ist, wo jede Klasse planmäfsig ihr bestimmtes Pensum zu erledigen hat. Aufserdem zeigen sich im Privatunterrichte die stets vorhandenen Lücken und Schwächen viel deutlicher als in einer Klasse, und jeder Mangel stört den Fortschritt des Unterrichts viel emp-

findlicher als in einer Klasse, wo man immerhin doch mit einem Teile der Schüler weitergehen kann. Das bedenke der Hauslehrer und suche anfangs den Standpunkt seiner Schüler genau festzustellen. Etwaige Lücken fülle er dann aus, schwankende Elemente begründe er neu, eingeschlichene falsche Auffassungen berichtige er, — und zwar alles, ohne etwa seinen Vorgänger verantwortlich zu machen. Er möge die Eltern seine Beobachtungen wissen lassen, um nötigenfalls »gedeckt« zu sein; aber er hüte sich, mehr zu tun, als den Tatbestand festzustellen, selbst wenn Eltern und Kinder geneigt sein sollten, die Schuld für alle etwaigen Mifsstände auf den Vorgänger zu schieben. — Dafs der Hauslehrer pünktlich und gewissenhaft in der Führung seines Amtes sein mufs, würde hier gar nicht Erwähnung finden, wenn es nicht zu bekannt wäre, wie schwer es gerade für ihn ist, diese an und für sich so selbstverständlichen Forderungen zu erfüllen. Keine Schulglocke ruft, kein Direktor mahnt ihn; er kann jede versäumte Stunde leicht nachholen, da er ja die ganze Zeit zu seiner Verfügung hat usw. usw. Wie grofs ist da die Versuchung, unpünktlich und unordentlich zu werden! Hiermit hängt die Gefahr zusammen, dafs seine Unterrichtsstunden so leicht den ernsten Charakter verlieren, den sie haben sollen. Die Kinder, die den Lehrer nicht nur als Lehrer, sondern auch als Haus-, ja Spielgenossen kennen, sind geneigt, den leichten Ton, der zwischen ihnen und dem Lehrer aufserhalb der Schulstunden angeschlagen ist, auch in diesen fortzusetzen. Das führt aber dazu, dafs der Unterricht eine nutzlose Spielerei wird, und mufs dadurch vermieden werden, dafs der Lehrer von Anfang an die Unterrichtsstunden als etwas ganz Besonderes und Wichtiges erscheinen läfst, und das wird ihm nur gelingen, wenn er selbst es peinlich genau und ernst nimmt mit allem, was Unterricht heifst, und auch die äufseren Ordnungen, Lektionsplan usw. streng beachtet. — Bei allem Halten auf Ordnung und Pünktlichkeit indes wäre es töricht, wollte der Hauslehrer die Vorteile, die ihm seine freiere Stellung auch nach dieser Seite hin bietet, nicht ausnutzen. Wo es im Interesse der Sache liegt, die Behandlung eines Stoffes zu Ende zu führen, statt Fremdes dazwischen zu bringen, möge er ruhig den Glockenschlag überhören und das Ende der Lektion hinausschieben; oder wenn in einer Stunde, die dem Plane nach in die Mittagszeit oder auf den Nachmittag fällt, gerade ein Stück zur Behandlung steht, das die Frische und Empfänglichkeit des Kindes in ganz besonders hohem Mafse erfordert, lege er ruhig diese Stunde einmal an den Anfang des Tages. Das sind Freiheiten, deren Ausnutzung, vorausgesetzt, dafs sie nur aus sachlichen Gründen erfolgt, Eltern sowohl wie Kinder verstehen und billigen werden. Auch das darf der Hauslehrer sich gestatten, dafs er, wenn die Kinder ermüdet und abgespannt sind, die Lektion abbricht vor der festgesetzten Zeit. Er wird dies, da im Einzelunterrichte die Anspannung der Kinder bekanntlich eine sehr starke ist, sehr häufig tun müssen; vielleicht tut er gut, wenn er gleich von vornherein nicht vollstündige, sondern dreiviertelstündige Lektionen ansetzt. — Da endlich der Hauslehrer gewöhnlich in allen Fächern, auch in denen, die nicht gerade »seine« Fächer sind, zu unterrichten hat, so ist es seine Pflicht, durch Privatfleifs seine Bildung zu erweitern und zu vertiefen, sich jedenfalls das Wissen anzueignen, dessen er für seine Arbeit bedarf, auch wenn ihm diese Beschäftigung an sich wenig Freude macht und die Eltern vielleicht gern bereit sind, mit seinen Schwächen zu rechnen.

Wartet der Hauslehrer auf die angedeutete Art seines Amtes als Lehrer, so hat er eigentlich seine Pflicht erfüllt, nicht nur, weil er des Unterrichts wegen in erster Linie ins Haus genommen ist, sondern weil mit der rechten Erledigung dieses Hauptgeschäftes auch das Wichtigste für das getan ist, was man Erziehung im eigentlichen Sinne zu nennen pflegt. Es geht eben auch für den Hauslehrer nach dem Herbartschen Grundsatze, dafs ein weiter und in seinen einzelnen Teilen innigst verknüpfter Gedankenkreis, der das Günstige seiner Umgebung aufzunehmen und das Ungünstige desselben abzustofsen weifs, das sicherste Mittel zur Begründung sittlich-religiösen Wollens ist. Aber wegen der Schwachheit der menschlichen Natur wird die Umsetzung sittlicher Grundsätze in Wollen stets eine unvollkommene sein

und bleiben, vollends beim Kinde, dessen Gedankenkreis ja noch in der Bildung begriffen ist, und das der Umgebung sich lieber hingibt als ihr bestimmend gegenübertritt. Da ist haltende, bestimmende, regelnde, erinnernde und berichtigende Tätigkeit, die sich direkt auf den Willen richtet und die Umsetzung des Gedankenkreises in Wollen unterstützt, notwendig; und gerade der Hauslehrer, der seinen Zögling in seinem Verhalten der Umgebung gegenüber täglich und stündlich zu beobachten Gelegenheit hat, kann gar nicht anders, als hier unterstützend, erziehend eingreifen, — gleichgültig, ob er dazu ausdrücklich verpflichtet ist oder nicht. Es mag an dieser Stelle bemerkt werden, dafs, wenn in fürstlichen Häusern Erzieher und Lehrer unterschieden werden, unter Erziehung dann wesentlich die Pflege der sogenannten mittelbaren Tugenden, des äufseren Anstandes usw. verstanden wird, weshalb hierzu in der Regel auch ein Offizier, jedenfalls ein der »Gesellschaft« angehörender Herr gewählt wird. Die in unserm Sinne eigentliche Erziehung aber überläfst man nicht nur gern dem Hauslehrer, sondern erwartet von ihm, auch wenn er offiziell nur »der Lehrer« ist. Wir müssen daher auch die erziehliche Tätigkeit des Hauslehrers, und zwar von dem Gesichtspunkte aus betrachten, was sich bezüglich dieser für ihn aus der Eigentümlichkeit seiner Stellung, ihren Vorzügen und ihren Nachteilen, ergibt.

Was zunächst die formale Seite der Willensbildung betrifft, so bietet diese dem Hauslehrer viele Schwierigkeiten. Sein Zögling steht allein, er spürt also die Menge von Reizen zur Anspannung seines Willens nicht, die derjenige erfährt, der Glied einer Klasse und Zögling einer Schule ist. Im Unterrichte wird er nicht durch das Beispiel anderer angespornt, sich anzustrengen; es fehlt ihm der Zwang zu straffer körperlicher Haltung im Unterrichte, den sonst die Haltung der Klasse auf den einzelnen ausübt; er spürt nicht den Zwang zur Selbstzucht und Selbstbeherrschung, den derjenige sich auferlegen mufs, der mit Klassengenossen verkehren und spielen will, ohne die geltenden Gesetze zu verletzen; ihm fehlt der Anlafs zu dem Aufgebote seiner ganzen Willenskraft, zu dem der Knabe sich zwingt, wenn es gilt, vor den Klassengenossen Schmerzen und dergleichen zu verbergen und zu verbeifsen. Diesen Mangel auszugleichen, mufs der Hauslehrer mit allen Mitteln erstreben, damit sein Zögling kein schlaffer, schwacher und unselbständiger Mensch werde. Im Unterrichte darf keine Nachlässigkeit in der äufseren Haltung, keine Halbheit in den Leistungen, kein energieloses Sprechen geduldet werden. Bei der Anfertigung der Schularbeiten darf die Aufsicht nur mit der äufsersten Vorsicht geführt und niemals dazu benutzt werden, dafs die Güte der Arbeiten auf Kosten der Selbsttätigkeit und Selbständigkeit des Kindes erreicht werde. Wie nahe liegt doch hier die Gefahr für den Hauslehrer, die Selbsttätigkeit zu unterdrücken statt zu heben! Auch in der Beurteilung der das Kind täglich umgebenden Dinge und Verhältnisse halte der Hauslehrer auf Selbsttätigkeit des Kindes. Er leite stets zu selbständiger Bildung des Urteils an, statt, wie es bei dem häufigen Zusammensein so leicht geschieht, fertige Urteile zu geben. Selbst wo es sich um die unbedeutendsten Angelegenheiten, etwa um die Wahl eines Spieles oder dergleichen handelt, lasse der Hauslehrer den Zögling seine Entschliefsungen selbst fassen; die Berichtigung einer etwaigen falschen Entschliefsung ist ihm, der den ganzen Tag um seinen Zögling sein kann, ja nicht schwer. Kurz: die Zucht soll »bestimmend«, wie Herbart sagt, sein. — Daneben sei sie »haltend«. Der Leichtsinn, an den man dabei sogleich denkt, wird in der Schule durch Schulordnung und Schulgesetze einigermafsen in Schranken gehalten, und von dem Leichtsinn seiner Schüler aufserhalb der Schule erfährt der Lehrer wenig. Wie ganz anders steht in dieser Beziehung der Hauslehrer, dem der Leichtsinn seines Zöglings tagtäglich in den verschiedensten Äufserungen und Betätigungen vor die Augen tritt. Da heifst es vor allen Dingen und zunächst, den Leichtsinn richtig beurteilen, ihn nicht als Herzensfehler, sondern als Mangel formaler Natur auffassen und ansehen. Und das ist schwer für jemand, der alles sieht und hört, an den wenigstens alles kommt, was den Tag über von dem Kinde versucht und ausgeführt wird. Wie leicht

kann er dahin kommen, dafs er das Leichte schwer nimmt, ein Versehen als Vergehen oder gar Verbrechen ansieht und behandelt! Es ist die gröfste Kunst des Hauslehrers, in dieser Beziehung klaren Blick zu behalten und ihn durch die kleinen Verdriefslichkeiten des Tages sich nicht trüben zu lassen. Gelingt ihm das, so wird er den Leichtsinn richtig behandeln, indem er die Herbartsche »haltende Zucht« anwendet. Er wird durch seine blofse Gegenwart die schlimmsten Ausbrüche des Leichtsinns unmöglich zu machen suchen; mit seinem Blicke wird er den Zögling in seine Schranken bannen; mit seiner Ruhe, Festigkeit und Gleichmäfsigkeit in der Haltung wird er dem Zöglinge immer wieder der Stab werden, an dem dieser sich immer von neuem wieder aufrichten, sammeln und besinnen kann, bis allmählich sein Wollen selbst zur Stetigkeit und Festigkeit gelangt.

Bereitet somit die Erziehung nach der formalen Seite hin dem Hauslehrer besondere Schwierigkeiten, so hat er in materialer Beziehung insofern günstigere Verhältnisse, als die Pflege der Krone aller Tugenden, des Wohlwollens, sich fast ohne sein Zutun erledigt. Das Familienleben, dessen Grundzug das Wohlwollen ist, umgibt das Kind fast unausgesetzt und erzieht zum Wohlwollen, so dafs es von seiten des Lehrers kaum noch besonderer Arbeit bedarf. Höchstens wird er bei seinem Zusammensein mit dem Zöglinge, auf Spaziergängen usw. es sich angelegen sein lassen, diesen in der praktischen Betätigung des Wohlwollens gegen andere, auch gegen die Tiere zu üben; weiterer Mafsnahmen bedarf es kaum. Um so gröfsere Sorgfalt erfordert die Pflege des Sinnes für Recht und Billigkeit. Es ist bekannt, dafs nirgends strenger auf die Beobachtung dessen, was Sitte und Regel ist, gehalten wird als unter Schulgenossen. Jede Abweichung von den Regeln des Spiels oder des sonstigen Verkehrs wird aufs strengste geahndet. Das weckt und bildet den Sinn für Recht und Billigkeit in ganz besonderem Mafse. Dem Zöglinge des Hauslehrers fehlt diese Erziehung, die ohne Zutun des Lehrers, nur durch den Verkehr mit gleichaltrigen und gleichgestellten Genossen geschieht. Dieses Mangels mufs der Hauslehrer sich stets bewufst sein, und er mufs ihn, soweit es ihm irgend möglich ist, auszugleichen suchen. Wo er kann, verschaffe er seinem Zöglinge Verkehr mit gleichaltrigen Genossen und nutze diese Gelegenheiten gewissenhaft für seinen Zweck aus. Es wird bald Streit entstehen zwischen seinem Zöglinge und den Spielgenossen, falls ersterer überhaupt Energie und Selbstbewufstsein besitzt. Die Schlichtung dieses Streites so zu leiten, dafs unter Schonung der Selbständigkeit des Zöglings doch streng den Ideen des Rechts und der Billigkeit entsprechend entschieden wird, ist eine schwere Kunst, die aber der Hauslehrer im Interesse seines Zöglings üben und lernen mufs. Auch im Verkehr des Zöglings mit den Hausgenossen soll, trotzdem das Wohlwollen die Grundlage desselben ist, dem Rechte und der Billigkeit Rechnung getragen werden. Ganz besonders soll dies geschehen, wo es sich um die Benutzung von Sachen handelt, die den Geschwistern oder einem andern Hausgenossen gehören. Solche Gelegenheiten, den Sinn für Recht und Billigkeit auszubilden, versäume der Hauslehrer ja nicht. — Dem gröfsten Hindernisse des Handelns nach Recht und Billigkeit endlich, der Leidenschaftlichkeit, der im Hause gleichfalls das natürliche Gegengewicht, Verkehr mit gleich gestellten Genossen, fehlt, begegne der Hauslehrer durch Pflege edler Interessen, am besten irgend einer Kunst. Wo dies nicht möglich, erwecke er Sinn für irgend eine Liebhaberei, für Sammeln von Marken, Siegeln usw.; das wird immerhin dazu beitragen, dafs der leidenschaftliche Sinn niedergehalten und gemäfsigt wird.

Wir verzichten darauf, noch andere Einzelforderungen anzuführen, und wollen nur noch darauf besonders hinweisen, dafs die Hauptbedingung für ein gedeihliches erziehliches Wirken des Hauslehrers darin besteht, dafs er über den vielen kleinen Sorgen und Nöten des Tages und über den Verdriefslichkeiten und Unbequemlichkeiten, die ihm der Leichtsinn seines Zöglings verursacht, die grofsen Gesichtspunkte der Erziehung nicht aus dem Auge verliert, sondern sich den Blick frei und klar erhält für das, was das Wesen der sittlich-religiösen Persönlichkeit ausmacht. Dazu ist notwendig, dafs er sich oft und recht gründlich mit dem Studium der Ethik, die

Normen für den Willen aufstellt, befasse. Das schärft das Urteil über Gesinnungsverhältnisse und befähigt ihn, aus den ihm täglich zur Beurteilung vorliegenden, oft sehr verwickelten Gesinnungsverhältnissen das Wesentliche herauszufinden, die Gesinnungs- und Handlungsweise seines Zöglings also richtig zu beurteilen. Ist er hierzu im stande, wird er auch die Fehler desselben richtig behandeln, den Leichtsinn als etwas Leichtes milde, wirkliche Charakterfehler dagegen mit aller Strenge und Unerbittlichkeit, auch wenn die Eltern, was sehr häufig der Fall sein wird, geneigt sein sollten, diese milde zu beurteilen, sie als Erbfehler, die nun einmal vorhanden, zu entschuldigen usw. Dadurch allein, dafs er selbst in der Beurteilung seines Zöglings die erhabenen sittlichen Ideen seine Norm sein läfst, wird er es erreichen, dafs allmählich auch für den Zögling diese Ideen zu Leitsternen seines Wollens und Handelns werden, was ja im letzten Grunde Ziel aller erziehlichen Tätigkeit sein mufs.

Wenden wir uns nun noch mit kurzen Worten zu den Pflichten des Hauslehrers, die er als Hausgenosse zu erfüllen hat. In dieser Beziehung ist eigentlich nur zu fordern, dafs er selbst ein sittlicher Charakter sei, dafs er die Grundsätze, die er lehrt, auch vorlebe, dafs sein ganzes Auftreten davon Zeugnis ablege, dafs er ein feines sittliches Taktgefühl besitzt. Im Besitze eines solchen Taktgefühls wird es ihm nicht schwer fallen, sich in die besonderen Verhältnisse des Hauses hineinzufinden und zu ihnen die richtige Stellung zu nehmen. Er wird, was das Wichtigste ist, die Autorität der Eltern den Kindern gegenüber nicht zu vermindern, sondern zu stärken suchen. Er wird die besonderen Verhältnisse des Hauses, die Sitten und Einrichtungen desselben, auch wenn sie ihm fremd und vielleicht unberechtigt erscheinen, pietätvoll zu würdigen wissen. Mit den Standesvorurteilen, denen er fast immer begegnen wird, wird er zu rechnen verstehen und sich immer sagen, dafs er nicht zum Reformator des Hauses, sondern zum Dienste an dem geistigen Wohle der Kinder berufen ist. In diesem Punkte den richtigen Takt zu beweisen, ist nicht immer leicht, und gar mancher Hauslehrer verdirbt sich seine Stellung dadurch, dafs er sein Urteil über Fragen vorbringt, die ihn nichts angehen. Er erfülle seine Pflicht an den Kindern; mehr verlangt man von ihm nicht. Er denke ja nicht, dafs er maître de plaisir sein und in Dingen erfahren sein müsse, die, wie Jagd u. dergl. im Hause vielleicht eine Rolle spielen, ihn aber absolut nicht kümmern. — Das feine sittliche Taktgefühl wird ihn auch abhalten, mit besonderen Mitteln die Liebe und Achtung des Hauses zu suchen. Niemals werde er zu vertraulich gegen die Eltern, auch wenn diese einmal mehr als notwendig freundlich und offen gegen ihn gewesen sind. Er spreche von seinen persönlichen Verhältnissen möglichst wenig; dagegen sei er den Eltern gegenüber rückhaltslos offen, wenn er ein Versehen gemacht hat. Die Eltern sehen daraus, dafs er frei ist von Eitelkeit, und werden ihm ihr Vertrauen doppelt gern schenken. Auch den Kindern gegenüber ist die rückhaltloseste Offenheit geboten. Bei der nahen Berührung, in die er zu ihnen tritt, — werden sie doch selbst in seine Toiletten-Geheimnisse eindringen! — wird er doch kaum etwas vor ihnen verbergen können. — Im Besitze eines feinen sittlichen Taktgefühls wird er auch die Schwierigkeiten leicht überwinden die daraus entstehen, dafs es ihm vielleicht an der notwendigen Kenntnis der gesellschaftlichen Umgangsformen fehlt. Er gestehe ruhig ein, dafs er dies oder jenes nicht wisse; dann werden ihm kleine Verstöfse gern verziehen. Er zeige nur überall, dafs er wahre Herzensbildung besitzt. Auch den dienenden Personen des Hauses gegenüber wird er dann die rechte Stellung einnehmen, indem er weder zu vertraulich mit ihnen noch zu hochmütig gegen sie ist. Das feine sittliche Taktgefühl endlich wird ihn auch davor bewahren, das Haus, dem er angehört, durch Schwatzen über häusliche Verhältnisse zu schädigen, sowie davor, durch seinen Verkehr aufser dem Hause diesem Unannehmlichkeiten zu bereiten.

3. Pflichten der Eltern gegen den Hauslehrer. Soll der Hauslehrer den erwähnten zahlreichen und schwierigen Forderungen genügen, so kann und mufs er erwarten, dafs er von den Eltern unterstützt werde. Um im Unterrichte das leisten

zu können, was gefordert wird, ist es notwendig, dafs nicht zu viel verlangt werde. Drei oder vier in verschiedenem Alter stehende Kinder z. B. in allen Fächern zu unterrichten, geht über die Kräfte eines einzelnen hinaus und sollte niemandem zugemutet werden. Die Überbürdung mit Arbeit mufs dem Hauslehrer ja alle Frische und Freudigkeit nehmen, deren doch gerade er so sehr bedarf. — Das Wichtigste indes, das der Hauslehrer erwarten mufs, ist, dafs die Eltern Interesse für den Unterricht haben und zeigen. Sie müssen gewissermafsen selbst an der Unterrichtsarbeit teilnehmen, indem sie den Lehrplan mit dem Lehrer besprechen, den Stunden ab und zu beiwohnen, sich täglich nach dem Verhalten der Kinder in den Stunden erkundigen, auch den Schularbeiten, wenn es ihnen möglich, ihre Aufmerksamkeit schenken usw. Selbstverständlich ist, dafs die notwendigen Lehrmittel beschafft und würdige Unterrichtsräume zur Verfügung gestellt werden, sowie dafs die Kinder nicht ohne die allertriftigsten Gründe dem Unterrichte entzogen werden. — Stehen die Eltern so zum Unterrichte, wird es auch nicht geschehen können, dafs sie für etwaige Mifserfolge in den Leistungen ihrer Kinder den Lehrer allein verantwortlich machen, sondern sie werden vielmehr mit ihm gemeinsam die Gründe des Mifserfolgs erwägen und auf Mittel zur Besserung sinnen.

Mehr noch als im Unterrichte wird der Hauslehrer in der Erziehung die Unterstützung der Eltern sich wünschen. Er findet sie am schönsten da, wo das ganze Leben im Hause auf sittlich-religiöser Grundlage ruht. Da wird es an dem notwendigen Einvernehmen zwischen ihm und den Eltern nicht fehlen, und Konflikte können nicht entstehen. Wo aber jene Voraussetzung nicht zutrifft, mufs der Hauslehrer das wenigstens erwarten, dafs ihm seine Arbeit nicht erschwert werde. Das geschieht aber, wenn die Eltern seine Autorität untergraben. Darum dürfen die Eltern nicht in Gegenwart ihrer Kinder absprechend über den Hauslehrer urteilen. Wenn ihnen eine Mafsregel desselben unverständlich oder gar verkehrt erscheint, sollen sie nicht vor den Kindern ihre abweichende Meinung kund geben, sondern sich mit dem Lehrer persönlich aussprechen und eine Verständigung suchen. Verstöfst der Hauslehrer gegen die Ordnungen des Hauses, so werde darüber in Gegenwart der Kinder nie ein tadelndes Wort laut. Man zerstört eben sonst die Autorität und die Liebe, die der Hauslehrer bei den Kindern und überhaupt im Hause besitzen mufs, und damit die Grundlagen für seine ganze erziehliche Tätigkeit. Auch in der äufseren Stellung im Hause, die dem Lehrer zugewiesen wird, mufs sich aussprechen, dafs man seine Autorität schützen will. Er darf es sich darum nicht gefallen lassen, in Bezug auf die Wohnung mit den Domestiken gleichgestellt werden; er mufs verlangen, dafs er mit an der Tafel speise, wenn die Kinder mit essen, und sein Gehalt mufs so hoch sein, dafs er anständig gekleidet einhergehen kann. Überhaupt mufs er den Grad von Achtung beanspruchen, der ihm als dem Gehilfen der Eltern in ihrem wichtigsten Geschäfte gebührt, und darf nicht mit einer Behandlung zufrieden sein, wie sie etwa ein besserer Diener des Hauses erfährt.

Wir brechen hier ab. Mehr oder weniger wird die Stellung, die der Lehrer im Hause einnimmt, davon abhängen, ob er die rechte Persönlichkeit ist oder nicht; und damit kommen wir zum Schlufs auf den Kern unsrer Ausführung zurück. Nicht ein unreifer Jüngling, wie meistens der Fall, sondern ein ganzer Mann sollte in das schwere Amt eines Hauslehrers berufen werden. Nur ein ganzer Mann ist im stande, den auch nach unsern wenigen Andeutungen doch gewifs nicht wenigen und nicht leichten Anforderungen zu entsprechen, die an den Hauslehrer gestellt werden. Nur einem ganzen Manne endlich wird es auch möglich sein, den mancherlei Gefahren, die das Hauslehrerleben in sich birgt, wie Gewöhnung an üppiges Leben und hoch gestellte Lebensführung, an Unfleifs in der Fortbildung, an Oberflächlichkeit usw., zu entgehen, seine Vorteile dagegen auszunutzen, indem er die Hauslehrerjahre anwendet, Menschen und ihm sonst fremde menschliche Verhältnisse kennen zu lernen, sich feine Umgangsformen anzueignen, einen reichen Schatz pädagogischer Erfahrung zu sammeln und sich in Selbstzucht und Selbstverleugnung zu üben.

Literatur: Neue Literatur über den Hauslehrer ist nicht vorhanden. Die älteren Werke, wie »Der wohl unterwiesene Informator« von Rambach, »Unterricht für Informatoren und Hofmeister« von Büsching, »Der Privaterzieher, in Familien . . .« von Heidenreich u. a. behandeln mehr den Hofmeister des vorigen Jahrhunderts. Von den gröfseren pädagogischen Werken des letzten Jahrhunderts sind es nur Niemeyers »Grundsätze der Erz. u. d. Unt.«, die dem Hauslehrertum eine ausführlichere Betrachtung widmen. Vergl. Herbarts Berichte an Herrn von Steiger.

Bückeburg. E. Schwertfeger.

Hausordnung

1. Begriff und Bedeutung der Hausordnung. 2. Beschaffenheit der Hausordnung in der Familie. 3. Die Hausordnung in den Alumnaten.

1. Begriff und Bedeutung der Hausordnung. In der Regel tritt in der Lebensweise der Familie, in den gemeinsamen Verrichtungen, wie im Tun und Treiben ihrer einzelnen Glieder eine gewisse Gleichförmigkeit und Regelmäfsigkeit zu Tage, indem sie zur rechten Zeit und am rechten Orte erfüllen, was ihres Amtes ist und einträchtig zusammenwirken, damit der Organismus der Familie seinem Zwecke entsprechend ungestört funktionieren könne. Wir nennen diese geregelte und festgefügte Gleichmäfsigkeit im Zusammenleben der Familie Hausordnung.

Diese Ordnung finden die Kinder von ihrer frühesten Jugend an als eine bestehende Einrichtung vor und sie wachsen in dieselbe ganz unbewufst hinein. Sobald sie sich frei bewegen und betätigen können, wird ihnen das geordnete Leben in der Familie zur Richtschnur für ihr eigenes Verhalten. Hierbei finden sie Tag für Tag reichliche Gelegenheit zum Handeln, und durch die vielfache Wiederholung desselben Tuns wird — um einen Ausdruck Herbarts zu gebrauchen — das Gedächtnis ihres Willens gestärkt und sie eignen sich auf diese Weise mancherlei Gewohnheiten an, die für die Charakterbildung von der gröfsten Bedeutung sind (s. d. Art. Gewöhnung). Denn indem sich das Kind im Rahmen einer guten Hausordnung an Ordnung, Reinlichkeit, Pünktlichkeit, an Arbeitsamkeit und gewissenhafte Pflichterfüllung, an Genauigkeit und Ausdauer, an Mäfsigkeit und Sparsamkeit, an Schonung seiner und anderer Sachen, an Höflichkeit, an Bitten und Danken, an Gehorsam gegen die Eltern und die bestehende Ordnung gewöhnt, erwirbt es sich einen Schatz von mittelbaren Tugenden, die die Entstehung ethischer Gesinnungen und Handlungen aufserordentlich begünstigen und im Dienste des Guten und Edlen zu hohem Wert gelangen. Ihr Wert ist aber vor allem dadurch verbürgt, dafs sie ein wohlgeordnetes Verhältnis zwischen Eltern und Kindern herbeiführend jede Art erzieherischer Einwirkung begünstigen und damit gleichzeitig manche Hindernisse derselben fernhalten. Doch auch in unmittelbarer Weise kann die sittliche Bildung des Kindes durch die Hausordnung gefördert werden, wenn ihm die Eltern mit ihrem lauteren Charakter ein gutes Beispiel vorleben, wenn es sich besonders im Umgang mit Geschwistern und Altersgenossen an Friedfertigkeit und die Respektierung fremden Eigentums usw. gewöhnt. Und das innige Zusammenleben in der Familie begünstigt die Entstehung sympathetischer Gefühle und des Wohlwollens, die das Kind bei gegebener Veranlassung auch handelnd betätigen kann, wenn es z. B. jüngeren Geschwistern in Gefahr beisteht. Desgleichen kann da, wo christlicher Familiensinn herrscht und sich im Morgen-, Abend- und Tischgebet, wie auch im regelmäfsigen Besuch des Gottesdienstes Ausdruck findet, Sinn und Interesse für Religion und Kirche gefördert werden.

Durch solche Eindrücke und solches Miterleben und Mithandeln wird im kindlichen Gemüte ein günstiger Boden bereitet für spätere planmäfsige Einwirkungen, wie die Schule sie in ihren Regierungsmafsregeln, in Form der Lehre, wie zuchtmäfsiger Veranstaltungen bietet. Und die Erfahrung beweist es zur Genüge, dafs Kinder, die im Hause sich an ein ordnungsmäfsiges Verhalten gewöhnt, die sich der Autorität der bestehenden Ordnung und der Eltern fügen gelernt, ein gleiches Verhalten auch aufserhalb des Hauses, in der Schule, wie im Leben fortsetzen und betätigen. Tut also in diesem Sinne die Familienstube ihre Schuldigkeit, so wird die feste Sitte des Hauses um so gewisser

sichere Grundlage für die Ordnung in der Gesellschaft und im Staate mit seinen Gesetzen und Rechtsgewohnheiten.

2. **Die Beschaffenheit der Hausordnung in der Familie.** Je nach der gesellschaftlichen Lebensstellung, dem Berufsstande, den Vermögensverhältnissen und dem Charakter der Eltern zeigt die Hausordnung mancherlei Unterschiede; anders ist sie beim einfachen Handwerker als beim wohlhabenden Grofsindustriellen, anders beim schlichten Landmann als beim Grofsgrundbesitzer, wieder anders beim Beamten, Geistlichen usw. Am ungünstigsten stehen die Verhältnisse bei der ärmeren Arbeiterbevölkerung in den Grofs- und Industriestädten, wo oft auch die Mutter und gröfsere Kinder dem Broterwerb nachgehen müssen, so dafs da das Familienleben verödet und von einer Hausordnung kaum noch die Rede sein kann. Es ist daher kein Wunder, wenn unter solchen Verhältnissen heranwachsende Kinder der Verwahrlosung anheimfallen. Am günstigsten hingegen steht es in dieser Beziehung im mittlern Bürgerstande, weil hier der innige Zusammenhang und der gleichmäfsige Verlauf des Familienlebens lebendiger zum Ausdruck kommt als in den höhern oder tiefern Schichten der Gesellschaft. Und zwar kommen bei einer solchen Hausordnung im einzelnen nach dem Tageslauf folgende Verhältnisse in Betracht:

1. Pünktliches Aufstehen und Morgengrufs.

2. Waschen, Ankleiden, Säuberung der Kleider.

3. Morgengebet und Frühstück.

4. Durchsicht der Schulaufgaben und pünktlicher Schulbesuch.

5. Wartung und Beschäftigung der kleinern Kinder.

6. Die Haushaltungsgeschäfte, bei denen die gröfsern Töchter abwechselnd mitzuwirken haben.

7. Gleichzeitige Berufsarbeit des Hausvaters.

8. Heimkehr der Schulkinder, die ihre Überkleider und Schulsachen an die vorgeschriebenen Plätze versorgen.

9. Erholungspause, Schularbeiten und andere Beschäftigungen.

10. Decken des Tisches durch die Kinder. Beginn des Mittagsmahles mit Gebet und Handhabung einer strengen Tischzucht (Gewöhnung an Einfachheit, Bescheidenheit, Reinlichkeit, Mäfsigkeit, ans Bitten und Danken, entsprechende Handhabung der Efsgeräte usw.).

11. Ruhepause, freie Bewegung, Spiele und andere Lieblingsbeschäftigungen (Tier- und Blumenzucht usw.).

12. Vorbereitung zum Nachmittagsunterricht und Schulgang.

13. Die gleichzeitigen Geschäfte der Eltern.

14. Heimkehr der Kinder wie oben Punkt 8.

15. Beschäftigung mit Musik usw.; freie Bewegung oder Ausgang.

16. Pünktliche Rückkehr und Vesperbrot.

17. Vornahme der Schularbeiten.

18. Abendbrot — zwanglose Unterhaltung.

19. Abschlufs der Schularbeiten und deren Kontrolle, Lektüre, Ordnung der Schulsachen.

20. Zubettgehen der jüngeren Kinder nach ordnungsmäfsigem Zurechtlegen der Kleider, Abendgebet und Nachtgrufs.

21. Tagesschlufs des ganzen Hauses.

An Sonn- und Feiertagen erfährt die Hausordnung mancherlei Abänderungen, da die Berufsarbeit des Hausvaters und der Schulbesuch der Kinder in Wegfall kommen, überhaupt die Alltagsgeschäfte zurückgedrängt werden. Dafür sollen Sonntagsfrieden und Sonntagsstimmung in das Haus einkehren. Dazu tragen schon manche äufserliche Umstände bei, das spätere Aufstehen, das Wechseln der Wäsche und das Anziehen der bessern Kleider, sowie das ruhigere Gebahren der Familienglieder. Jene Stimmung wird vertieft durch die Morgenandacht und erreicht ihren Höhepunkt, wenn die Erwachsenen die Kirche, die Kleinen den Kindergottesdienst besuchen. Der Nachmittag wird der Erholung und freien Bewegung in und aufserhalb des Hauses gewidmet. Es werden Ausflüge unternommen, Sehenswürdigkeiten besichtigt, Verwandte besucht oder empfangen, damit das Bewufstsein der Zusammengehörigkeit auch im weitern Familienkreise erstarke usw. Der Abend erweist sich vorzüglich geeignet zur Pflege des Familiensinnes; da schliefsen sich alle

Glieder eng zusammen zu belebendem Gedankenaustausch, zu geselliger Unterhaltung, wobei die Kinder mit ihren etwa im Laufe der Woche erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten (Liedern, Musikstücken, Gedichtvorträgen usw.), jedes nach seiner Fähigkeit, mitwirken können.

Ausnahmen treten für die Kinder besonders noch in den Ferien ein. Da ist es keine leichte Aufgabe des Elternhauses, die Schulkinder zur Einhaltung einer bestimmten Ordnung zu veranlassen und sie daran dauernd zu gewöhnen. Am ehesten läfst sich dies erreichen, wenn die Kinder den Tag über zu entsprechenden, möglichst regelmäfsig verlaufenden Beschäftigungen angehalten werden (Schularbeiten, Lektüre, Musikübung, praktische Beschäftigungen, z. B. weibliche Handarbeiten, Buchbinderei, Papp- und Holzarbeiten, Pflege des Gartens und der Haustiere, Mitwirkung im Haushalt oder im Geschäft des Vaters, Spiele, Ausflüge, Baden, Schwimmen usw. s. den Art. Beschäftigung).

Mag die Hausordnung noch so verschiedene Formen annehmen, so mufs man von ihr unter allen Umständen, sofern sie ihrer Bedeutung gemäfs die Erziehung der Kinder unterstützen soll, zunächst erwarten, dafs sie das leibliche, sowie das intellektuelle und sittlich-religiöse Gedeihen des Kindes begünstige, hingegen alles vermeide, was dessen gesunde Entwicklung nach den bezeichneten Richtungen irgendwie beeinträchtigen könnte; so z. B. wäre dies der Fall, wenn den Kindern zu kurze Schlafenszeit und zu wenig Erholung gegönnt würde, wenn sich die Eltern um ihr geistiges Wachstum nicht kümmerten, wenn das Haus eine Stätte der Lieblosigkeit usw. wäre.

Wenn wir als besonderes Kennzeichen einer guten Hausordnung die Gleichmäfsigkeit hingestellt haben, so ist damit nicht gesagt, dafs sie eine völlig starre Form annehmen müsse. Wie die Familienverhältnisse zuweilen eine Änderung erfahren, so kommt diese auch in der Hausordnung zum Ausdruck, so z. B. wenn die Familie einen neuen Zuwachs erhält oder eines ihrer Glieder verliert, wenn das Kind in die Schule zu gehen beginnt usw. Desgleichen üben die Jahreszeiten einen gewissen regelmäfsig wiederkehrenden Einflufs auf die Gestaltung der Hausordnung aus. Im ganzen gilt es aber doch als feste Regel und liegt im Wesen der Hausordnung begründet, dafs sie beständig, einförmig und dem Wechsel nicht unterworfen sei; denn nur unter dem stetig fortwirkenden Einflufs einer solchen Ordnung erwächst für das Gedeihen der Kinder der rechte Segen. Daher hat schon Herbart betont, »welche Wohltat diejenigen Eltern ihren Kindern erweisen, die durch ihre ganze Hausordnung für genaue Regelmäfsigkeit des täglichen Lebens sorgen.« Das müssen sie ganz besonders durch ihr eigenes Beispiel bewerkstelligen. Selbst eine gut angelegte Hausordnung würde viel von ihrer Wirkung verlieren, wenn die Eltern dagegen handelten, wenn etwa der Hausvater aus Bequemlichkeit beim gemeinsamen Morgengebet und Frühstück nicht zum Vorschein käme, wenn die Mutter sich durch gesellschaftliche Verpflichtungen häufig abhalten liefse, ihr Hauswesen zu überwachen und in strammer Ordnung zu halten. Dem gegenüber mufs betont werden, dafs die Eltern vorzugsweise durch gewissenhafte und pünktliche Einhaltung der Hausordnung auch den Kindern die rechte Achtung vor der bestehenden Ordnung einzuflöfsen und sie dahin zu bringen vermögen, dafs sie sich derselben willig unterwerfen. Diese feste Ordnung kann heutzutage, wo die Vieltuerei, die Jagd nach Gewinn, die allgemeine Vorliebe für das Vereinswesen und öffentliche Veranstaltungen, sowie die zunehmende Genufssucht den Menschen dem Hause immer mehr entfremden, nicht genug betont werden. Denn diese Erscheinungen bringen eine gewisse Hast und Unruhe ins Haus, unterbrechen die gewohnte Lebensordnung, lockern die Familienbande und beeinträchtigen den erziehlichen Einflufs des Hauses um so mehr, je öfter sie sich wiederholen. Am allerwenigsten dürfen schon die Kinder zu solchen Vergnügungen herangezogen werden; Herbart warnt ganz eindringlich davor mit dem Hinweis darauf, »wie schädlich eine zerstreuende Lebensart auf den Charakter wirke«. Desgleichen ist es sehr nachteilig für die ruhige Entwicklung, wenn das Kind wiederholt aus einer Familie in die andere versetzt wird und ebenso oft mit der Hausordnung wechseln mufs. Dann

ist es kein Wunder, wenn es auch in seinem innern Wesen unstät und schwankend wird und nicht so bald zu einer Festigkeit in der Lebensführung kommt. Am günstigsten hingegen ist es, wenn das Kind recht lange in derselben Hausgemeinschaft belassen werden kann, da auf diese Weise sein Verhalten und Handeln im Einklange mit der festgefügten Sitte des Hauses in ihm um so gewisser zur andern Natur wird.

Von einer guten Hausordnung fordert man endlich, dafs sie das Alter, Geschlecht, Temperament, die Neigungen und Bildungsstufe der Kinder, sowie den Grad ihrer Zuverlässigkeit berücksichtige. Wo die Kinder erwachsen sind, wird die Ordnung etwas anders aussehen, als wo sie noch klein sind. Überhaupt räumt man den gröfseren Kindern mancherlei Befugnisse ein, die man den jüngern versagen mufs. Desgleichen gewährt man der jugendlichen Kraft freiern Spielraum, wenn die Begehrungen des Kindes schon im richtigen Geleise sind. Dagegen mufs man sich hüten, die Kinder in eine ihrer Individualität, sowie ihrem Erholungs- und Bewegungsbedürfnis zuwiderlaufende Ordnung hineinzuzwängen, sonst können sie leicht in Versuchung geraten, sich diesem Druck heimlich zu entziehen und ihre eigenen Wege zu gehen.

3. Die Hausordnung in den Alumnaten. Wie die Familie, so bedürfen auch die Alumnate und ähnliche geschlossene Erziehungsanstalten einer Hausordnung, ja hier macht sich deren Notwendigkeit noch dringender geltend. Denn im Alumnat strömen die Kinder aus den mannigfaltigsten Volksschichten, fast jedes aus einer anders gearteten Familie zusammen, in denen die Lebensweise mitunter grofse Unterschiede zeigt. Wenn nicht eine bestimmte Ordnung für das gesamte Leben und Treiben der Zöglinge, nicht eine feste Reihenfolge für ihre einzelnen Obliegenheiten und sonstigen Beschäftigungen bestände, ginge alles drunter und drüber und schliefslich aus den Fugen; der erzieherische Einflufs der Anstalt könnte gar nicht zur Geltung kommen. Es ist daher eine Grundvoraussetzung für die erspriefsliche Wirksamkeit des Alumnates, dafs es eine feststehende einheitliche Hausordnung habe, die das gesamte Tagewerk der Zöglinge genau regelt und in eine bestimmte Zeiteinteilung bringt. Auch in sonstiger Beziehung ist die Bedeutung der Hausordnung für das Alumnat dieselbe wie in der Familie. Denn auch im Alumnat hat der Zögling reichliche Gelegenheit, sich handelnd zu betätigen — man denke hierbei auch an die mannigfaltigen, von Zöglingen verwalteten Ämter —, sich die schon oben erwähnten mittelbaren Tugenden anzueignen und damit an die Schwelle sittlicher Gesinnung und Tat zu kommen. Auch bezüglich der Beschaffenheit der Hausordnung gelten hier wie in der Familie im allgemeinen dieselben Gesichtspunkte. Sie soll die leibliche, geistige und sittlich-religiöse Entwicklung des Zöglings nicht übersehen oder sogar hemmen, sondern vielfach fördern. So wird auch hier von der Hausordnung erwartet, dafs sie fest gefügt ist und in derselben Form verharrt, Änderungen nicht willkürlich, sondern nur bei besonderen zwingenden Anlässen, wie z. B. die Jahreszeiten solche mit sich bringen, vorgenommen werden. Es liegt schon in der Natur einer solchen Hausordnung, die für viele Zöglinge berechnet ist, dafs hier auf deren Individualität nicht in dem Mafse Rücksicht genommen werden kann, wie in der Familie. Es werden hierbei meist nur die Altersunterschiede in Betracht gezogen, indem man den Gröfsern freiere Bewegung, längern Ausgang, an den Abenden längeres Aufbleiben und auch bei der Beteiligung mit Ämtern gewisse Vorzüge einräumt, ihnen überdies bei besondern Anlässen auch sonstige Zugeständnisse macht, wenn es sich z. B. um den Besuch von öffentlichen Aufführungen usw. handelt. Wo aber die hier aufgezählten Verhältnisse nicht beachtet werden, können leicht Mifsstände einreifsen. Wenn man es z. B. unterläfst, für zweckmäfsige Beschäftigung und entsprechende Abwechslung zwischen Arbeit und Erholung Sorge zu tragen, wenn man die freie Bewegung der Zöglinge zu sehr einengt und ihrer Individualität nicht Rechnung trägt, so ist es kein Wunder, wenn »die eingeschlossene Kraft der Jugend sich Luft zu machen strebt, wodurch dann, wenn das Übel so klein bleibt als möglich, die Charakterbildung mindestens dem Gleise der absichtlichen Führung entwunden und veranlafst wird, sich ihren eigenen Weg zu

suchen. Dann ist es vorbei mit der Führung, sobald der Zögling es sich sagt, er wolle anders wie der Erzieher« (Herbart, Päd. Werke von Willmann I, 476).

Die bei der Hausordnung in Betracht kommenden besondern Verhältnisse weisen je nach dem Charakter der Anstalt mancherlei Unterschiede auf. Anders gestalten sie sich in einem mit einer höhern Schule verbundenen Alumnat als in einem Waisenhaus, indem hier die Lebensweise mit Rücksicht auf die sozialen Verhältnisse, denen die Zöglinge entstammen, eine einfachere Form annimmt, überdies die Mitwirkung der Kinder beim Haushalt und ihre Heranziehung zu sonstigen praktischen Beschäftigungen in der Hausordnung eine hervorragende Stelle einnimmt; am meisten ist dies der Fall, wenn die Kinder keine Schule besuchen. Doch wollen wir hier von diesen absehen und nur solche Alumnate ins Auge fassen, deren Zöglinge gleichzeitig die Schule besuchen. Da kommen zunächst an den Wochentagen folgende Verhältnisse in Betracht: a) Die Zeit des Aufstehens und Schlafengehens. b) Die Ordnung, Besorgung und Reinhaltung des Körpers und der Kleider. c) Die Ordnung der Zimmer, Kästen, Bücher. d) Die Andachten bezw. Gebete am Morgen, Mittag und Abend. e) Die Mahlzeiten mit geregelter Tischzucht. f) Die Zeiten des Schulbesuchs, wobei der Unterricht, soweit möglich, in allen Klassen zu gleicher Zeit beginne und aufhöre, damit dadurch die Einteilung des Tages gleichmäfsiger gestaltet und das Treiben der Zöglinge leichter überwacht werden könne. Die Reihenfolge der Schulgegenstände gibt der Stundenplan an. g) Die Zeiten für die häuslichen Schularbeiten. h) Die Kontrolle derselben. i) Die Nebenbeschäftigungen (Musikübung, Werkstatt- und Gartenarbeiten, Schwimmunterricht und Baden, Eislauf usw.). k) Erholungspausen, freie Bewegung und Beschäftigung. l) Die Zeiten freien Ausganges oder gemeinsamer Ausflüge.

Wie sich diese mannigfaltigen Vorkommnisse auf die einzelnen Stunden des Tages verteilen, mag ein Beispiel aus der »Tagesordnung der Fürsten- und Landesschule St. Afra in Meifsen« während des Wintersemesters zeigen:

6 Uhr Aufstehen. — 6 Uhr 20 Min. Gebet, erstes Frühstück. — 6 Uhr 40 Min. bis $7^3/_4$ Uhr Studieren. — $7^3/_4$—8 Uhr frei. — 8—10 Uhr Lektionen. — 10 Uhr 2. Frühstück. — $10^1/_4$—12 Uhr Lektionen. — 12—1 Uhr frei. — 1 Uhr Mittagessen, dann frei bis 2 Uhr. — 2—4 Uhr Lektionen. — 4—5 Uhr frei. — 5—6 Uhr Studieren. — 6 Uhr Lesen der Oberen mit den Unteren (eine Korrepetition der Primaner mit jüngeren Genossen). — 7 Uhr Abendessen, dann frei bis 8 Uhr. — 8—9 Uhr Selbstbeschäftigung. — 9 Uhr Gebet. — $9^1/_4$ Uhr Schlafengehen der Unteren, Studieren der Oberen. — 10 Uhr Schlafengehen der Oberen.

Eine solche Ordnung, wie sie uns hier von einem vollen Schultage vorliegt, erfährt freilich schon während der Woche mancherlei Änderungen, so zunächst an den schulfreien Nachmittagen, wo der freien Erholung und Bewegung ein weiterer Spielraum gewährt wird. An den sog. Studien- oder Studiertagen aber tritt an die Stelle des Schulunterrichts das häusliche Studium, an der Landesschule zu Pforta z. B. im Sommersemester von 7 Uhr 10 Min. bis 9, von 10—12 und von 2—4 Uhr. Und so erfordert auch die Ferienzeit einen regelrechten Wechsel zwischen Arbeit und freier Beschäftigung oder Erholung. Einschneidend sind auch die Änderungen an Sonn- und Feiertagen, an Gedenktagen und Schulfesten, wo das Aufstehen in der Regel eine Stunde später erfolgt, als sonst, wo einerseits Kirchgang oder Schulakt mit Festreden, Gesangs- und Gedichtvorträgen die Mittelpunkte bilden, andrerseits aber auch Ausflüge unternommen werden oder den Zöglingen sonstige freie Bewegung eingeräumt wird. In Beziehung auf diese aufsergewöhnlichen Zeiten sei besonders auf die »Tagesordnung der Landesschule Pforta« verwiesen, wo alle besonderen Fälle aufgezählt und mit den entsprechenden Weisungen versehen sind.

Soll die Hausordnung eingehalten werden, so ist es notwendig, dafs sie den Zöglingen genau bekannt gegeben werde. Dies geschieht zunächst mündlich am besten zu Beginn des Schuljahres, wo sich stets auch Neulinge einzustellen pflegen. Da aber eine solche Hausordnung mit ihren vielen Vorschriften und mannigfaltigen Zeitbestimmungen etwas ausführlich gehalten

ist, so ist es zweckmäfsig und üblich, den Zöglingen die Hausordnung beim Eintritt in die Anstalt auch gedruckt zu überreichen und sie aufserdem in Tabellenform an eine leicht zugängliche Tafel oder Wandfläche zu befestigen als stille Mahnung zu gewissenhafter Danachrichtung. Ein solcher Vorgang kann keinerlei Bedenken erregen, da diese Vorschriften in der positiven Form des Gebotes auftreten, mithin an sich nicht so leicht Anlafs zu Übertretungen bieten, wie das bei dem Verbot unerlaubter Handlungen der Fall ist.

Soll die Hausordnung ihren nächsten Zweck, die vielgestaltige Tätigkeit der Zöglinge im rechten Geleise zu erhalten, auch wirklich erfüllen, so mufs eine entsprechende Aufsicht geführt werden, die in gröfseren Alumnaten nicht blofs durch den Leiter, sondern auch durch andere Erzieher, an den mit Schulen verbundenen Anstalten durch den Lehrkörper, innerhalb enger begrenzter Kreise — z. B. in der Zimmergemeinschaft — auch durch die gröfseren Zöglinge erfolgt; doch mufs auch diese überwachende Tätigkeit genau geregelt sein, damit das ganze Getriebe des Anstaltslebens möglichst ohne Störung verlaufen könne (s. den Art. Aufsicht).

Literatur: O. Willmann, Herbarts pädagogische Werke. 1880. — W. H. Riehl, Die Familie. 1861. — Palmers Artikel »Hausordnung« in Schmids Encyklopädie. 1862. — Ziller: Just, Allgemeine Pädagogik. 3. Aufl. 1892. — Ackermann, Die häusliche Erziehung. 1888. — Die Tagesordnung der beiden Landesschulen zu Pforta und St. Afra. -- Siehe auch den Artikel »Alumnat.«

Kronstadt in Ungarn. E. Morres.

Hauspädagogik

1. Wichtigkeit der häuslichen Erziehung und Notwendigkeit einer Belehrung der mit ihr Betrauten über ihre Hauptfragen. »Die Erziehung ist Sache der Familie; von da geht sie aus, und dahin kehrt sie gröfstenteils zurück.« Wären alle, die nach diesem Worte Herbarts an erster Stelle zum Erziehergeschäft berufen sind, dazu ebenso geschickt als geneigt, es stände besser um die Jugenderziehung. Denn so hoch man auch die erziehlichen Einflüsse der andern Erziehungsfaktoren, der Schule, der Kirche, des Freundeskreises u. a. m., zu schätzen berechtigt ist, ihre Wirkung — das kann den Ansprüchen gegenüber, die man an diese stellt, nicht oft und nicht kräftig genug betont werden — ist zum guten Teile bedingt durch das, was Haus und Familie schon vorher in den jugendlichen Seelen angebahnt haben, und was sie an ihnen dann neben den anderen Faktoren tun. Dem guten Willen, den Mutter Natur aus der Liebe zum hilfsbedürftigen Kinde in den Elternherzen erwachsen läfst, entspricht, auch wo er nicht in der Bequemlichkeit oder dem Gedränge des geselligen oder geschäftlichen Lebens eine enge Schranke findet, keineswegs immer die Einsicht, die Ziel und Wege klar vor Augen hat, und auf der der pädagogische Takt ruhen mufs, wenn er auch in den verwickelten Fragen der Erziehungsarbeit das Rechte treffen will. Es ist, wo nicht für spezielle Belehrung Sorge getragen wird, auch in günstigen Fällen meist nur eine gewisse Summe überlieferter oder selbstgemachter Erfahrungen oder das Ergebnis naheliegender, aber darum noch nicht sicher leitender Erwägungen, wodurch die grofse Mehrzahl auch wohlgesinnter Eltern sich bestimmen läfst. Die Tatsache, dafs das Bedürfnis solcher Belehrung nicht allgemein empfunden wird, ist kein Beweis ihrer Entbehrlichkeit. Auch auf andern Gebieten menschlichen Tuns beweist der Mangel an solchem Verlangen nicht, dafs eine Belehrung überflüssig sei.

2. Die beste Art solcher Belehrung. Wie für die anderen Zweige der Pädagogik ist auch für eine Theorie der Hauspädagogik ein doppelter Weg denkbar. Man kann das pädagogische Wissen in Form einzelner Regeln darbieten, oder man kann es, eingedenk des Jean Paulschen

Wortes: »Einzelne Regeln ohne den Geist der Erziehung sind ein Wörterbuch ohne Sprachlehre« in einem System wohlgeordneter Begriffe darzustellen suchen. Welchem Wege der Vorzug gebühre, leuchtet von selbst ein. Den rechten Geist der Erziehung gewinnt man sicherer aus einer Sprachlehre als aus einem bloſsen Wörterbuch oder Rezeptbuch der Pädagogik.

3. Ziel der Erziehung und seine beste Formulierung. An die Spitze eines solchen Systems, von dem an dieser Stelle nur ein kurzer Abriſs gegeben werden kann, gehört die Formulierung des zu erstrebenden Ziels. Sie ist bereits an andrer Stelle (S. Art. Erziehungsziel) eingehend geboten, so daſs wir nur auf jenen Artikel zu verweisen brauchen. Die Bezeichnung des letzten Zieles aller Erziehung, also auch der häuslichen, mit dem Wort »Bildung des sittlichen Charakters« oder richtiger noch »Bildung des sittlich-religiösen Charakters« hat den Vorzug, daſs sie alle Unbestimmtheit bloſs formal gefaſster Erziehungsziele aus-, alle einzelnen Zwecke, die dem Erzieher mit Recht als bei seinem Zögling erstrebenswert vorschweben, einschlieſst, dabei die ganze Erziehungsarbeit als ein geschlossenes Ganzes betrachten lehrt und endlich sofort auf die einzelnen Maſsnahmen, Einflüsse und Tätigkeiten, aus denen das komplizierte Erziehungsgeschäft sich zusammensetzt, das rechte Licht fallen läſst.

4. Wert der von Erfahrung und Umgang gebotenen frühesten Eindrücke, soweit diese etwas Kontinuierliches sind. Die unbewußt wirkenden, in der einfachen Lebenslage gegebenen und die absichtlichen von der Erziehungslehre vorgeschriebenen Erziehungsmittel. Der psychische Prozeſs der Charakterbildung, der in seinem Abschluſs über die Grenze aller erziehlichen Einwirkung weit hinausliegt, und auf deren Anbahnung daher die Erziehung sich beschränken muſs, stellt in seinen Anfängen gerade der häuslichen Erziehung wichtige Aufgaben. Und welches sind diese Anfänge?

Das, worauf es beim Charakter ankommt, ist der Wille; das Charakteristische des Charakters ist die Entschiedenheit des Wollens und des Nichtwollens. Da nun der Wille nur ein Produkt der Gedanken, diese aber Produkte der Vorstellungen sind, und da alle Vorstellungen den beiden groſsen Gebieten der Erfahrung und des Umganges entstammen, so sind diese beiden zuletzt auch das den Charakter Bestimmende. Nicht in dem Sinne, daſs alles, was der Erfahrung und dem Umgange angehört, einen Einfluſs auf die Erziehung hätte. Einen solchen Einfluſs übt nur der Gesamtcharakter und die Kontinuität gleichartiger Erfahrung, gleichbleibenden Umgangs, und zwar um so nachhaltiger, je weiter sie zurückreichen in die frühe Jugendzeit. Das ist auch der Sinn des Goetheschen Wortes: »Die Umstände erziehen den Menschen, und man mache, was man will, die ändert man nicht.« Dieses Wort weist zugleich darauf hin, daſs wir es hier zunächst nur mit unbeabsichtigten, unwillkürlichen Wirkungen zu tun haben. Gerade in den einfachsten Lebensverhältnissen erweisen sie sich am stärksten und machen es begreiflich, daſs die hier zur Geltung kommenden Mächte der Einfachheit und der Regelmäſsigkeit der Lebensordnung von hoher erziehlicher Bedeutung sind. Wird doch mit ihnen die Macht der Gewohnheit (S. Art. Gewöhnung) in den Dienst der Erziehung gestellt, die allmählich dem Denken und Streben des Kindes eine bestimmte, bleibende Richtung gibt. Damit sind für die Charakterbildung die Anfänge gegeben, von denen wir oben sprachen. Gesellen sich zu diesen unwillkürlichen Wirkungen die Autorität und die Liebe, die die Eltern bei den Kindern genieſsen; werden diese Mächte unterstützt und verstärkt durch ein streng häusliches Leben, das Unterbrechungen seines stetigen Einflusses und Ausnahmen in seiner Regelmäſsigkeit selten nötig macht; kommt hinzu der ruhige Gleichmut von Vater und Mutter und die Konsequenz in der Handhabung der so naheliegenden Erziehungsmittel der Aufsicht und des Befehls, die in rechter Sparsamkeit anzuwenden schon die einfache Lebensform mit ihrer Gleichmäſsigkeit der Lebensäuſserungen lehrt, und die Geduld, die nie vergiſst, das die Früchte, um derer Zeitigung es sich hier handelt, nur langsam reifen; ist die Familie eine moralische Gesamtpersönlichkeit, in der die Rollen, wie es der rechte Familiengeist vorschreibt, verteilt sind, der Vater als Haupt der Familie diese in ihren Be-

ziehungen zur Aufsenwelt vertritt, ihre gesellschaftliche, bezüglich kirchliche Stellung bestimmt und seine Herrschaft mit freundlichem, gleichmäfsigem Ernste ausübt, die Mutter aber getreu dem Worte Pestalozzis: »Ich lege die Erziehung der Menschheit in die Hände der Mutter« von echter Mutterliebe durchdrungen, der an Reinheit, Stärke und Innigkeit keine andere Liebe gleicht, den vornehmsten Teil ihres Berufes erfüllt; geben die Eltern ihren Kindern das gute Beispiel der Ordnung, des Fleifses, der tüchtigen Leistung: dann bedarf es in sonst normalen Verhältnissen nicht einer grofsen Kunst, um in den jugendlichen Gemütern einen guten Grund zu legen, und wir verstehen es, warum aus solchen Verhältnissen die Kinder meist zu gesinnungstüchtigen Menschen heranwachsen, auch wenn die Eltern nicht im stande sind, Rechenschaft davon abzulegen, wie sie das gemacht haben.

Nicht immer freilich sind die Lebensverhältnisse so, dafs man den »Umständen« und den mehr unbewufst waltenden Mächten den Hauptteil der erziehlichen Wirkung überlassen könnte. Überall, wo das Leben komplizierter ist, wo menschlichem Streben und Wirken weitere Ziele gesteckt sind, wo zahlreichere Interessen erweckt werden und die Seelen auch der Kinder schon mit ihren zersplitternden Einflüssen bedrohen, wo die Verpflichtung, das Geistesleben vielseitiger zu entfalten, sich steigert, wo damit die Versuchungen sich mehren und die Gefahr der Ablenkung vom rechten Wege sich vergröfsert, wird auch das dem Hause zufallende Erziehungswerk schwieriger und erhebt an die mit ihm Vertrauten höhere Ansprüche. Nicht als ob die erziehenden Kräfte, von denen oben die Rede war, hier bedeutungslos würden, oder als ob für die in einfachen Verhältnissen Lebenden das, was wir weiter als Erziehungsaufgaben des Hauses zu verzeichnen haben, ganz wegfallen könnte. Nur darum kann es sich handeln, dafs im zweiten Falle, eben weil hier das Geschäft schwieriger ist, mehr mit künstlichen Mitteln erreicht werden mufs, was dort unter einer gewissen Gunst der äufseren Lebenslage fast unabsichtlich geschieht.

Eine des Zieles und der Wege, die zu ihm führen, sich klar bewufste Erziehungstätigkeit hat Herbart im Auge, wenn er mit den Worten: »Familienerziehung setzt voraus, dafs in den Häusern richtige pädagogische Begriffe erworben sind, und dafs nicht Grillen und halbe Kenntnisse deren Stelle einnehmen«, die Vorbedingungen gelingenden pädagogischen Handelns nennt. Wenn wir im folgenden einige dieser Begriffe, soweit sie noch nicht früher genannt sind, auf ihre Bedeutung für die Hauspädagogik näher uns besehen, werden wir allerdings gut tun, eines andern Wortes des Pädagogen unter den Philosophen eingedenk zu bleiben. »In der Erziehung«, sagt Herbart, »möchte sich kaum etwas vor dem andern rein abgetrennt auch nur denken lassen. Erst die intellektuelle, dann die ästhetische, dann die moralische Bildung abhandeln, — heifst es nicht das Vorurteil begünstigen, als lägen diese Ausbildungen im Gemüt nebeneinander, wie in den psychologischen Kompendien?« Trotzdem wird eine Theorie der Erziehung die in diesen Worten zugleich genannten wichtigsten pädagogischen Begriffe getrennt zu betrachten nicht umhin können.

5. Notwendigkeit, das Naturell des Zöglings zu berücksichtigen. Der Erfolg jeder absichtlichen erziehlichen Einwirkung, also auch der oben genannten Ausbildungen, hat aufser dem rechten Verständnis ihrer besonderen Natur und der aus dieser sich notwendig ergebenden einzelnen Mafsnahmen erst noch etwas anderes zur Voraussetzung. Das ist die Kenntnis des Naturells des Zöglings, seiner Individualität. Wer wäre für solches Erkennen geeigneter als das Auge von Vater und Mutter, wenn anders dasselbe nicht durch Vorurteile geblendet ist? Gerade in den ersten Lebensjahren gibt sich das Kind am unbefangensten, wie es ist, erleichtert der geringe Reichtum des geistigen Gehaltes an sich schon das Kennenlernen der individuellen Züge. Vereinigt sich mit solchem Studium die rechte Weisheit, die vor der Übereilung schützt, aus unsichern Symptomen sichere Schlüsse zu ziehen, also z. B. nicht jede rasche Entfaltung als einen Beweis hervorragender Begabung, jede langsame Entwicklung als ein untrügliches Zeichen geringer Naturanlage zu betrachten; die vor dem Versuch warnt, die Individualität zu überwinden, und, »da ihr jede Kraft heilig

ist, keine an sich zu schächen, sondern nur ihr gegenüber die andere zu erwecken sucht, durch welche sie sich harmonisch dem Ganzen fügt«: dann ist gerade für die Erziehungsmafsnahmen des Hauses der Boden bereitet, wie ihn die andern Lebenskreise, die später die Erziehung der Erwachsenden mitzuübernehmen haben, vergeblich zu gewinnen sich bemühen.

6. Intellektuelle Bildung. Jean Pauls Behauptung, dafs ein Kind in den ersten drei Lebensjahren mehr lerne, als ein Erwachsener in seinem akademischen Triennium, die auch für bescheidene Verhältnisse nicht ganz falsch ist, hebt die hohe Bedeutung der intellektuellen Bildung hervor, die das Kind vor dem Beginn der planmäfsigen Lernarbeit in der Schule sich aneignet. Denn nicht blofs in der letzteren wird solche Bildung gewonnen. Von kaum geringerer Wichtigkeit als die methodische Arbeit der Schule ist der ihr vorausgehende und sie begleitende gelegentliche Unterricht, möge er darin bestehen, dafs nur die Sinne beschäftigt werden, diese »Korrespondenten der Seele, über deren Mitteilungen die letztere ihre Leitartikel denkt«, oder dafs solche Denkarbeit sich vollzieht. Was infolge der gröfseren oder geringeren natürlichen Reizempfänglichkeit und Regsamkeit bald mehr, bald weniger von selbst geschieht, kann durch absichtliche Einwirkung erheblich verstärkt werden. Der erste Teil solcher Arbeit ist am erfolgreichsten dann, wenn man dabei Herbarts Mahnung befolgt: »Man nütze die Zeit, worin das Kind völlig wacht ohne zu leiden, allemal dazu, dafs sich ihm irgend etwas zur sinnlichen Auffassung darbiete, aber nicht aufdringe. Starke Eindrücke sind zu vermeiden; schneller Wechsel ebenfalls; sehr geringe Abwechselungen sind oftmals hinreichend, um das schon ermattende Aufmerken wieder anzuregen. Eine gewisse Vollständigkeit in den Auffassungen des Auges und des Ohres, so dafs diese Sinne in ihrem ganzen Kreise gleichmäfsig einheimisch werden, ist zu wünschen.« Die Anregung zur denkenden Betrachtung der Dinge geschieht am besten so, dafs man, was auch für den planmäfsigen Unterricht sich empfiehlt, jeden aufdrängenden Lehrton vermeidet und seine Unterweisung an das sich von selbst bekundende oder leicht zu erweckende kindliche Interesse anknüpft. Der beredtste Ausdruck dessen, was in der Seele vorgeht, ist die Sprache; das beste Mittel der geistigen Entwicklung, und zwar ganz besonders wieder nach der Seite der Intelligenz, ist die Sprachbildung. Welch reiches und weites Feld öffnet sich hier — schon der Name Muttersprache weist darauf hin, wem, ihn zu erteilen, an erster Stelle zukommt — dem gelegentlichen Unterricht, mögen wir nur die Reinheit und den Wohllaut der Sprache ins Auge fassen und die Stelle, die hier der Nachahmung zufällt, oder die mit der Sprachbildung Hand in Hand gehende oder besser noch mit ihr sich vollziehende Begriffsbildung. Dafs die Natur selbst hier für das erzieherische Einwirken die rechten Winke gibt, lehrt die Tatsache, dafs jedes Kind seine Frageperiode hat. Nur zu seinem gröfsten Nachteile würde die Bequemlichkeit der Eltern oder das Verkennen von der Bedeutung dieser Entwicklungsperiode durch ungeduldiges Zurückweisen dieser Symptone vom Beginn eines regeren geistigen Lebens dieses selbst in seiner Entfaltung hemmen. Dabei ist die Form des Antwortens durchaus nicht gleichgültig. »Man mufs«, sagt Jean Paul, »den inneren Menschen mehr durch geistiges Arbeiten als durch blofses Füttern stärken und stählen.« Die Frage, wie das zu machen sei, bedarf hier natürlich nicht erst einer ausführlichen Antwort. Was man die Kinder durch eigene Beobachtung und eigenes Nachdenken, wozu die kleinen Frager zu veranlassen sind, hat finden, was man sie, Herbarts Wort eingedenk: »Jeder erfährt nur, was er versucht« in eigenen Versuchen hat entdecken lassen, bringt der erstarkenden Intelligenz mehr Gewinn als direkte Antworten. (Vergl. dazu den Art. Familienerziehung, Nr. 4.)

7. Sittliche Bildung. Unter den verschiedenen Gebieten für die intellektuelle Bildung, für die schon frühzeitig das kindliche Auge geöffnet werden mufs, ist das allerwichtigste das sittliche. Die Ausbildung der sittlichen Einsicht ist darum noch nicht der Anfang der sittlichen Bildung. Die häusliche Erziehung, die den Grund zu dieser Bildung legen mufs, sorgt schon, ehe solche Einsicht entstehen kann, mit den an anderer Stelle bereits genannten Erziehungsmitteln,

der geordneten Lebensweise, der Gewöhnung an Regelmäfsigkeit in allen Betätigungen, dem richtigen Gleichmut und der in rechter Weise gehandhabten Konsequenz, für solchen Anfang, wenn sie damit zunächst nur ein gewohnheitsmäfsiges Wollen des Rechten im Kinde erzeugt; wenn sie, solange im Kinde der freie Wille noch nicht erstarkt ist, der aus eigener Kraft die sittlichen Forderungen erfüllt, den blinden Gehorsam verlangt. Sie erweitert den Kreis dieser wichtigen Ausbildung, wenn sie, die Autorität und Liebe dabei kräftig unterstützen, den einzelnen sittlichen Regungen durch die Gelegenheit der Betätigung und durch eigenes gutes Beispiel in ihrer Entfaltung Hilfe leistet, bis solche Regungen allmählich zu freiem sittlichem Wollen emporwachsen; wenn sie Überschreitungen der von Sitte und Sittengesetz aufgestellten Schranken zu verhüten und etwa doch vorgekommene Überschreitungen durch entsprechende Strafen sühnt oder wenigstens vor ihrer Wiederholung abschreckt; wenn sie mit Geduld und Beharrlichkeit die feindlichen Mächte, die in der Kindesseele sich geltend machen wollen, zu bekämpfen sucht. Solche Versuche sind zugleich die besten Ausgangspunkte für die Ausbildung der sittlichen Erkenntnis, die nur in ganz allmählichem Aufsteigen von den einfachsten Begriffen zu schwierigeren sich vervollkommnet und sich am besten im Anschlufs an die im häuslichen Leben so vielfach vorkommenden konkreten Fälle, die das kindliche Denken über sittliche Fragen anregen, vollzieht. Auch schon die häusliche Erziehung kann die sittliche Bildung zu einem gewissen Abschlufs bringen helfen, wenn sie, hier allerdings mehr als sonst auf die Mitarbeit der Schule rechnend, das Entstehen von sittlichen Grundsätzen in den jugendlichen Gemütern zu fördern sich bemüht. Es hiefse den hier gebotenen Raum weit überschreiten, wollten wir diese flüchtigen Andeutungen weiter ausführen. Das ist schon deshalb unnötig, weil ein besonderer Artikel (S. Art. Willensbildung) das besorgen wird.

8. Ästhetische Bildung. »Der Sinn für das Rechte und Gute, der ja selbst ein Wohlgefälliges ist, gedeiht nur auf dem Boden, in dem der Sinn für das Schöne schon Wurzel geschlagen hat.« Dieses Wort Zillers weist auf das Recht und die Pflicht hin, auch in einem kurzen Abrifs der Hauspädagogik der ästhetischen Bildung zu gedenken. Wenn der Sinn für das Schöne eine Voraussetzung für das Gedeihen des Sinnes für das Rechte und Gute ist, so mufs er schon frühzeitig geweckt werden. Damit ist nicht zugleich behauptet, dafs das Bewufstsein vom Wesen des Schönen nicht früh genug ausgebildet werden könne. Herbarts Wort: »Der Geschmack ist etwas Ursprüngliches, das nicht gelernt werden kann. Er mufs sich vielmehr aus eigener Kraft im Anschauen und Geniefsen des Schönen entwickeln« gibt den Weg an, der hier einzuschlagen ist. Mannigfache Gelegenheit bieten, Schönes anzuschauen und zu geniefsen, das ist's, was hier not tut, und was seine naturgemäfse Ergänzung findet in dem Fernhalten des Unschönen, wozu auch alle Unsauberkeit und Unordnung zu rechnen sind.

Alle ästhetischen Reize entstammen der Natur oder der Kunst. Auch wenn seine Heimat nicht mit landschaftlichen Reizen ausgestattet ist, braucht das Kind der geschmackbildenden Wirkung des Naturschönen nicht zu entbehren. Auch die ärmste Gegend besitzt dessen genug, und es ist nur nötig, des Kindes Auge dafür zu öffnen. Dafs es an einzelnen Dingen, Pflanzen und Tieren, auch nach ihrer ästhetischen Seite, früher Gefallen findet, als an der Schönheit einer Gegend, dafs es für einzelne Farbenreize viel früher empfänglich ist, als für Farbenwirkungen in ihrer Gesamtheit, deutet schon an, nach welcher Seite hier der kindliche Blick zunächst zu richten ist.

Viel früher als für das Naturschöne erwacht im allgemeinen im Menschen der Sinn für das Kunstschöne. Wer ihn in der rechten Weise im Kinde pflegen will, tut wohl, Herbarts Rat zu befolgen, den er mit den Worten ausspricht: »Wie viel schneller würde sich der Geschmack entwickeln, wenn man ihm die einfachsten Verhältnisse zunächst böte.« Das will auf Farben und Formen in ihrer Verwendung bei Kleidern und Zimmerschmuck, bei Spielzeug und Bilderbüchern bezogen werden. Ja schon die Symmetrie in der Anordnung der Dinge ist für einen so zarten

Sinn, wie der Schönheitssinn ist, nicht ohne Bedeutung. Wer für seine Pflege einen sichern Grund legen will, möge sich nur nicht irre machen lassen durch einen gewissen Reiz, den erfahrungsmäfsig auch Unschönes auf das Kind ausüben kann. Dafs der Struwelpeter und seine zahlreichen Nachfolger soviel Freunde unter unseren Kleinen gefunden haben, ist weder ein Beweis für die Richtigkeit der Abschreckungstheorie in der Erziehung, die nur in gewissen Strafen Verwendung finden darf, noch eine Widerlegung der oben erörterten Ansicht über die richtigen Anfänge der Geschmacksbildung. Wer diese Ansicht teilt, wird dem Auge des Kindes alle solche Karikaturen fern halten. Welche Ansprüche an die Bilderbücher für die Jugend zu stellen sind, hat der betreffende Artikel nachgewiesen.

Nicht nur das Auge, sondern auch das Ohr bedarf im Interesse der ästhetischen Bildung besonderer Pflege. Solcher Bildung dient die Reinheit und der Wohllaut der Sprache, von denen bereits früher die Rede war, und die auch schon in der Zeit, wo das Kind noch nicht bis zur Nachahmung fortgeschritten ist, für unsere Zwecke keineswegs gleichgültige Dinge sind; dient die rechte Art des Erzählens und des Vorlesens; dienen die Kinderlieder und das andere reiche Gebiet der Poesie, in dem die Jugend auch schon vor Beginn der schulmäfsigen Behandlung dieses Stoffes heimisch gemacht werden kann und soll; dient auch die gesamte musikalische Ausbildung, die nicht nur in der eigenen Ausübung dieser Kunst, sondern mit sicher nicht geringerem Erfolg für die ästhetische Bildung in häufigem Hörenlassen guter Musik bestehen soll. Da alle diese Dinge in besonderen Artikeln besprochen werden, können wir uns hier auf ihre Aufzählung beschränken. Auch von den Jugendspielen in ihrer Bedeutung für diese Bildung, von dem Tanz und der Unterweisung in dieser Kunst gilt das.

Manches von dem bisher Genannten, was den Geschmack bildet, ohne dafs der jugendliche Geist dabei der Gesetze sich bewufst wird, die dem Schönen zu Grunde liegen, kann, wenn die Eltern selbst sie kennen, durch eine allmähliche, behutsame Belehrung über diese Gesetze auch schon von seiten der Familie in seiner Wirkung sehr verstärkt und so das, was die Schule auf diesem Gebiete zu erreichen sucht, erheblich unterstützt werden. Dafs wir dabei an einen systematischen Unterricht nicht denken, liegt auf der Hand. Ein Aufmerksammachen auf das Schöne, an dem sonst die Jugend achtlos vorübergeht, ein Hinweis auf die meist recht einfachen schönen Verhältnisse, die sich darin zeigen, ein Hervorheben dessen, worauf es bei der Beurteilung ankommt, die Anleitung, Schönes und Unschönes zu vergleichen und so die Gründe zu entdecken für den Unterschied, darin hat die Belehrung zu bestehen, die wir hier im Auge haben. Wer selbst solchen Unterricht genossen hat, lernt ihn auch bald erteilen und geniefst gerade hier leichter als auf anderen Gebieten die Freude des Erfolgs.

Aufser der Einsicht in den engen Zusammenhang zwischen dem Schönen und dem Guten kann auch der Gedanke das Bewufstsein, dafs es eine Pflicht des Hauses ist, die ästhetische Bildung nicht zu vernachlässigen, verstärken, den Herbart mit den Worten ausspricht: »Fühlbarkeit für das Schöne macht glückliche Menschen.«

9. Religiöse Bildung. Die Bildung nicht nur des sittlichen, sondern des sittlich-religiösen Charakters haben wir als Ziel der Erziehung bezeichnet. Wir gehen dabei von der Überzeugung aus, dafs am besten in einem religiös gestimmten Gemüte die sittlichen Mächte die Stärke gewinnen, die ihnen die nötige Widerstandskraft verleiht gegen die Macht des Bösen. Wer Rousseau zustimmt, wenn er die religiöse Erziehung erst mit dem 15. Lebensjahre beginnen lassen will, braucht in einer Hauspädagogik nicht viel Platz für die Belehrung über die Bildung des religiösen Sinnes. In vollen Gegensatz zu Rousseau stellt sich aber Herbart mit seinem Ausspruch: »Nie wird Religion den ruhigen Platz in der Tiefe des Herzens einnehmen, der ihr gebührt, wenn ihr Grundgedanke nicht zu den ältesten gehört, wozu die Erinnerung hinaufreicht, wenn er nicht vertraut und verschmolzen wird mit allem, was das wechselnde Leben in dem Mittelpunkt des persönlichen Lebens zurückliefs.« Wer Herbarts Ansicht zu-

stimmt, mufs auch die Folgerung daraus ziehen, dafs zur religiösen Bildung frühzeitig das Elternhaus den festen Grund legen mufs, und wird mit ihm die Überzeugung teilen, dafs alles, was dafür später Schule und Kirche zu tun suchen, in seiner Wirkung bedingt ist durch die frühen Einflüsse des Hauses auf das religiöse Denken und Fühlen des Kindes.

Sollte es hier nötig sein, eingehend die Art und Weise zu beschreiben, in der solcher Einflufs geübt werden mufs? Wer die erste Vorbedingung für solche Einwirkung erfüllt, die Jean Paul so bezeichnet: »Da die erste Regel für jeden, der etwas geben will, diese ist, dafs er es selbst habe; so kann niemand Religion lehren, als wer sie selbst besitzt,« braucht nach dem rechten Wege, im kindlichen Gemüt religiöse Gefühle zu erwecken und in der Kindesseele religiöses Denken anzuregen, nicht lange zu suchen. Wer aber doch guten Rat hier wünscht, dem können am besten einige Ansprüche unserer pädagogischen Klassiker ihn geben. Herbarts Worte: »Als der Endpunkt der Welt, als der Gipfel aller Erhabenheit, mufs die Idee Gottes schon in früher Kindheit hervorschimmern, sobald das Gemüt anfängt einen Überblick zu wagen über sein Wissen und Denken, Fürchten und Hoffen; sobald es über die Grenzen seines Horizontes hinausschaut,« und das andere: »Eine überall waltende Liebe, Fürsorge und Aufsicht bildet den ersten Begriff des höchsten Wesens, welcher anfangs auf den Gesichtskreis des Kindes sich beschränkt und nur allmählich sich erweitert und erhöht,« Pestalozzis Behauptung: »Das sehe ich bald, die Gefühle der Liebe, des Vertrauens, des Dankes und die Fertigkeiten des Gehorsams müssen in mir entwickelt sein, ehe ich sie auf Gott anwenden kann. Ich mufs Menschen lieben, ich mufs Menschen danken, ich mufs Menschen gehorsamen, ehe ich mich dahin erheben kann, Gott zu lieben, Gott zu danken, Gott zu vertrauen und Gott zu gehorsamen: denn wer seinen Bruder nicht liebet, den er siehet, wie will der seinen Vater im Himmel lieben, den er nicht sieht?« Jean Pauls Rat: »Zeigt überall, auch an den Grenzen des heiligen Landes der Religion dem Kinde anbetende Empfindungen. Diese gehen über und erschleiern ihm zuletzt den Gegenstand, sowie es mit euch erschrickt, ohne zu wissen warum,« geben dem, der hier nach Belehrung sucht, deutliche Fingerzeige. Das Wirksamste bei der Erwerbung und der Pflege des religiösen Denkens und Fühlens schon in den jugendlichen Herzen ist ein gesunder und religiöser Geist, der das Familienleben durchwaltet und in der Heilighaltung aller Formen des religiösen Lebens sich bekundet, zumal wenn die zu seiner Erhaltung und Förderung Berufenen in ihrem Bemühen, das zu tun, immer dabei sich bewufst bleiben, »dafs alles, was sich der Religion nähert, viel Diskretion fordert«.

10. Umgang. Von den beiden grofsen Gebieten, aus denen alle Geisteskultur ihre Nahrung schöpft, der Erfahrung und dem Umgange, kommt dem zweiten die gröfsere erziehliche Bedeutung zu. Der Erklärungsgrund dafür liegt in dem eigentümlichen Zauber der persönlichen Einwirkung. Dieser besteht in dem, was man auch das Angestecktwerden durch fremde Geisteszustände genannt hat. Ein solches Angestecktwerden findet in besondes hohem Grade bei der Jugend statt, die noch nicht in dem gefestigten eigenen Wesen ein Hemmnis besitzt für eine derartige Aneignung edler Denk- und Sinnesweise, aber auch noch des Schutzes entbehrt vor den Nachteilen, die aus dieser Eigentümlichkeit der Menschennatur in dem Falle erwachsen können, wenn das Kind mit Menschen von unsauberer, sittlich bedenklicher Sinnesweise in dauernde Berührung kommt. Dafs nach dieser Seite die Ansteckung stärker ist als nach der guten, deutet schon das Sprichwort an, wenn es die schädliche Wirkung der bösen Gesellschaft hervorhebt und nicht die segensreiche der guten. Unterstützt wird die Wirkung nach der einen Seite wie nach der andern durch den jedem Menschen, wenn auch nicht bei allen in gleichem Grade, angeborenen Geselligkeitstrieb. Für guten Umgang der Kinder sorgen und schlechten verhüten, das ist darum eine sehr wichtige Aufgabe des Erziehers, dessen Kunst Herbart geradezu »eine Modifikation der Kunst des Umgangs« nennt oder als »eine kontinuierliche Begegnung« bezeichnet, »welche nur dann und wann des Nachdruckes wegen

zu Lehre und Strafe und ähnlichen Mitteln ihre Zuflucht nimmt«. Mit dieser Definition ist zugleich ausgesprochen, dafs bei dem Umgang, der zu einer Kunst sich gestalten soll, der Verkehr der Eltern mit den Kindern die erste Stelle einzunehmen hat. Freilich darf dann den Eltern die Erziehung nicht »ein System von Regeln« sein, »sich das Kind ein paar Schreibtische weit vom Leibe zu halten und es mehr für ihre Ruhe, als für seine Kraft zu formen, höchstens wöchentlich einige Male ihm unter dem Sturmwind des Zornes soviel Mehl der Lehren zuzumessen, als es verstäuben kann.« Wollten wir hier die Modifikation der Kunst des Umganges zwischen Eltern und Kindern näher ausführen, wir müfsten das meiste von dem bisher Gesagten wiederholen. Dafs solche Kunst an die Selbstverleugnung der Eltern, die allerdings herrlich belohnt wird, nicht geringe Ansprüche stellt, ist nicht zu bestreiten. Sie wachsen mit dem Unterschied der Bildung, werden aber glücklicherweise auch wieder erleichtert durch das natürliche Geschick für solchen Verkehr. Es ist eine weise Einrichtung von Mutter Natur, dafs dem weiblichen Geschlecht, dem der Hauptteil der Aufgabe zufällt, an solchem Geschick ein besonders hohes Mafs beschieden zu sein pflegt.

Wegen der Gefahr, die nach verschiedenen Seiten hin in dem Umgang der Kinder mit den Dienstboten liegen kann, ist bei ihm besondere Vorsicht geboten, zumal da die Kinder schon wegen der gröfseren Gleichheit im Niveau des geistigen Lebens besonders gern mit ihnen zu verkehren pflegen. Dafs mit der Warnung vor den Gefahren zu engen Verkehrs, die keineswegs ausnahmslos vorhanden sind, nicht das Grofsziehen einer Geringschätzung dieser unentbehrlichen Hausgenossen empfohlen werden soll, dafs, um letzterer vorzubeugen, z. B. die in Betreff des Gehorsams nur koordinierte Stellung der Kinder und der Dienstboten streng einzuhalten ist, bedarf kaum erst der Erwähnung.

Es ist eine Erfahrungstatsache, dafs Kinder, die keine Geschwister haben, schwerer zu erziehen sind, als eine gröfsere Kinderzahl einer Familie. Fehlt jenen doch, von den andern naheliegenden Erklärungsgründen hier abgesehen, der wohltätige Einflufs des Umgangs mit den Geschwistern. Dieser Einflufs wächst mit dem »Geist der Familienhaftigkeit,« er ist in seinem segensreichen Wirken bedingt durch die Gerechtigkeit und Unparteilichkeit der Eltern und wird auch so leicht nicht gehemmt durch die unvermeidlichen Reibungen im Kreise der Geschwister, wenn diese kleinen Zwistigkeiten nur nicht zu dauernder Erkältung führen.

Um dem Geselligkeitstrieb der Kinder gerecht zu werden und die gewünschte Wirkung des Verkehrs zu erreichen, macht sich, zumal da, wo die Geschwister im Alter sehr verschieden sind, eine andere Erweiterung des Umgangs nötig, wenn auch das Bedürfnis einer solchen Erweiterung vor der Zeit, wo der Schulbesuch dem Kinde leichte Gelegenheit bietet, die ihm sympathischen Genossen sich auszuwählen und an sie sich näher anzuschliefsen, sich noch nicht sehr stark erweist. Soweit der elterliche Einflufs auf solche Erweiterung in Frage kommt, ist ihm der rechte Mittelweg zwischen zu grofser Sorglosigkeit und zu grofser Prüderie, die vor einer etwa »aufgeangelten Unart und Gassenmanier« zu grofse Furcht hat, zu empfehlen. Dafs man Freundschaftsverhältnisse, die unter Umständen wichtige Erziehungsfaktoren werden können, nicht künstlich erzeugen kann, sollte besonnene Eltern nicht abhalten, zur Entstehung und Erhaltung derselben wenigstens die Gelegenheit zu bieten.

Ganz besonderer Sorgfalt in seiner Herbeiführung und Pflege bedarf der ideale Umgang, den Erzählung und Lektüre in so reichem Mafse und zwar sowohl sehr segensreicher, aber auch sehr gefährlicher Art bieten kann. Über ihn hat der Artikel Jugendlektüre zu handeln.

11. Spiel und Arbeit. Vergnügungen der Jugend. Fehler derselben. Strafe. Haus und Schule. Willensbildung ist die Aufgabe der Erziehung. Der Wille entsteht nur, wenn das Gefühl der Kraft sich bildet. Nur mit der wachsenden Kraft »wird die Muskel- und Bogensehne des Charakters gespannt«. Die beiden Tätigkeitssphären, innerhalb denen das möglich ist, sind Spiel und Arbeit. Da denselben besondere Artikel gewidmet sind, genügt an dieser Stelle die Verweisung auf die-

selben. Dasselbe ist über die Vergnügungen der Jugend zu sagen, über die sonst hier weiter zu handeln sein würde.

Auch die beste Erziehung wird nicht verhüten, dafs Fehler in den jugendlichen Gemütern sich einnisten oder wenigstens sich an sie anhängen, deren Bekämpfung und Beseitigung hohe Ansprüche an die Kunst des Erziehers stellt. Für die Erziehungspraxis, die ein Artikel über Hauspädagogik vornehmlich im Auge haben mufs, ist die Frage, was zur Verhütung und zur Überwindung der Fehler geschehen mufs, wichtiger als die Frage nach dem Ursprung derselben. Wir dürfen die letztere hier um so eher übergehen, da der Artikel »Fehler der Jugend« dieses Thema ausführlich besprochen hat. Auch das kann unsere Aufgabe nicht sein, das ganze Gebiet jugendlicher Verirrungen und der Erziehertätigkeit ihnen gegenüber zu besprechen; schon deshalb nicht, weil in dem früher Ausgeführten manches davon indirekt zur Sprache gekommen ist. Da alle Fehler der Jugend in Spezialartikeln behandelt werden, können wir uns hier mit einer kurzen Überschau der am häufigsten vorkommenden und mit flüchtigen Andeutungen der Mafsnahmen gegen sie begnügen.

Dabei ist für das erziehliche Verhalten nicht nur, sondern auch schon für das Urteil über die in ihnen liegenden Gefahren die Unterscheidung der Fehler, die mit der Kindheit sterben, von denen, die mit dem Alter wachsen, von Wichtigkeit. Zu jenen sind zu rechnen eine Menge jugendlicher Unarten, die gerade bei dem gesündesten Herzen und dem hellsten Kopfe oft genug vorkommen und keineswegs schon Symptome eines Leidens edler Organe sind, die jugendliche Unbändigkeit und Wildheit, die oft nur Äufserungen überschäumender Jugendkraft sind, die Empfindlichkeit, die manchmal nur die Zartheit des Gefühls bekundet, Übellaunigkeit und Verdriefslichkeit, die häufig nur als Begleiterscheinungen körperlicher Verstimmungen angesehen sein wollen. Nicht, dafs man alle diese Erscheinungen unbeachtet lassen solle, ist unsere Meinung. Sie müssen teils durch Einschränkung in ihrer Ausartung gehemmt, teils durch ablenkende Beschäftigungen in ihrer verderblichen Wirkung verhindert, teils durch ernstes Zureden bekämpft werden, damit nicht aus ihnen ein dauernder Nachteil zurückbleibt.

Auch der Eigensinn, der in mannigfaltigen Formen, z. B. als Rechthaberei und Streitsucht sich äufsert, und der Trotz, der mit dem Eigensinn nahe verwandt ist, und in dem die Opposition gegen den Erzieher ihren starken Ausdruck findet, in dem manchmal freilich auch nur die Verlegenheit des Zöglings in ungeschickter Weise sich kundgibt, gehören hierher. Allerdings ist bei diesen Fehlern die Gefahr gröfser, als bei den vorhergenannten, dafs aus ihnen ein bleibender Schaden für die Charakterbildung erwächst. Nicht jedes Beharren auf dem eigenen Willen, das, wenn es an sich berechtigt ist, als ein Zeichen erstarkender Willenskraft begrüfst werden sollte, ist schon Eigensinn, sondern nur das vernünftigen Gründen sich verschliefsende, durch das Geltendmachen derselben verstärkte und oft in dem unmotivierten Wechsel zwischen Begehren und Verabscheuen sich äufsernde zähe Festhalten an der eigenen Meinung. Dafs er bei kränklichen Kindern, die ängstliche Elternliebe mehr, als gut ist, ihren Willen durchsetzen läfst, am häufigsten sich findet, weist darauf hin, wie er entsteht, und wie ihm und seinem Erstarken vorgebeugt werden kann. Ist schwache Nachgiebigkeit, die in ihrer Ohnmacht gegen die Bitten und Schmeicheleien der Kinder alle ihre Wünsche erfüllt, der Boden, auf dem der kindliche Eigensinn am üppigsten wuchert, so ist die ruhige Konsequenz, die den wechselnden Launen des Kindes gegenüber als eine unerschütterliche Mauer sich erweist, das beste Mittel seiner Verhütung wie seiner Heilung.

Der Trotz stützt sich manchmal auf ein gutes Recht oder auf ein blofses Besserwissen. In diesem Falle würde das ihm gegenüber sonst gebotene Verfahren, dafs er, im Notfall mit Gewalt, zu brechen ist, nicht angebracht sein. Wendet man es doch an, dann ist zu fürchten, dafs der Trotz, der dem Kinde berechtigt erscheint, zwar offen hervorzutreten aufhört, aber nur um so tiefere Wurzeln im Gemüte fafst und dauernde Erkältung erzeugt, die gröfste Feindin alles erziehlichen Einwirkens.

Was sich für dieses in dem oben genannten Ausnahmefall empfiehlt, ergibt sich leicht aus der Natur dieses letzteren. In leichteren Fällen von Trotz, namentlich im frühen Jugendalter, denen jede Berechtigung fehlt, genügt, um ihn rasch verschwinden zu lassen, auch wohl schon ein völliges Ignorieren desselben.

Unter den Fehlern, die mit dem Alter zu wachsen pflegen und darum in erhöhtem Maße das gewünschte Erziehungsresultat gefährden, sind an erster Stelle zu nennen die in dem Naturell der Kinder begründeten Fehler des Leichtsinns und der Trägheit. Dem Leichtsinn, »der alles vergessen läßt, der zu Unordnungen, unstetem Wesen, zu Unbesonnenheiten, zu nie endenden Jugendstreichen führt, der Wichtiges und Unwichtiges nie unterscheidet, aus dem Zerstreutheit und Flüchtigkeit beim Arbeiten, Nachlässigkeit im Äußern und Verstöße gegen die gesellschaftliche Sitte hervorgehen« (s. Kern, Grundriß der Pädagogik, § 64), und der zu der glücklichen Naturanlage des leichten Sinnes sich verhält wie Nacht zu Tag, ist charakteristisch, daß ihm das abgeht, was Herbart das Gedächtnis des Willens nennt. Wird auch ihm gegenüber die Erziehung immer eine gewisse Ohnmacht bekennen müssen, so entbindet das jene nicht von der Pflicht, ihm mit dem Mittel, das durch sein Wesen bedingt ist, entgegenzutreten. Was dem Zögling fehlt, muß der Erzieher mit Geduld und unermüdlicher Ausdauer ersetzen. Je gewissenhafter er das tut, um so eher darf er sich der Hoffnung hingeben, daß reifendes Alter und die mit ihm sich mehrenden bitteren Erfahrungen den Leichtsinn doch in seinem verderblichen Wirken mindern werden.

Auch die Trägheit, die oft nur ihren Grund hat in körperlichen Zuständen, Blutarmut oder raschem Wachstum, und mit Beseitigung der leiblichen Schwäche von selbst sich verliert, erhebt an die Geduld des Erziehers große Ansprüche. Ein besseres Mittel als vieles Reden und Strafen, die zu dem natürlichen Widerstand leicht auch den bösen Willen fügen, ist das Wachrufen des Interesses an Betätigungen, die unnachsichtige Nötigung zu möglichst guten Leistungen und die Bereitwilligkeit, das anzuerkennen, was die schwache Kraft zu erreichen sich doch vielleicht bemüht hat.

Die zur Bekämpfung der Trägheit empfohlenen Mittel werden mit noch besserem Erfolge gegen Mutlosigkeit und Unselbständigkeit verwendet, da bei gelingendem Handeln das Vertrauen in die eigene Kraft rascher erstarkt, als die Kraft selbst.

Das Gegenteil der Mutlosigkeit, der Übermut, ist meist nur ein erfreuliches Zeichen überschüssiger Kaft. Im Interesse des Erziehungsgeschäfts muß er mancherlei Hemmungen erfahren. Es ist die nicht ganz leichte Aufgabe des Erziehertaktes, die scharfe Grenze zu ziehen zwischen den noch zulässigen Äußerungen dieser Kraft und den im eigenen Interesse des Zöglings und aus Rücksicht auf andere zu verhindernden Bekundungen. Nur das darf als allgemeines Gesetz gelten, daß ein zu hohes Maß der Hemmung mehr schadet als ein zu geringes.

Wer die aus der Lebhaftigkeit des Kindes erwachsende Ungeduld mit eigener Ungeduld bekämpfen zu sollen meinte, würde sich vergebliche Mühe machen. Das beste Mittel dagegen ist die unermüdliche Geduld des Erziehers, deren Wirken sehr verstärkt werden kann, wenn man das Kind die Erfahrung machen läßt, daß gerade seine Ungeduld die Erfüllung seiner Wünsche verhindert.

Zum Glück ist nicht alles Kälte und Gefühllosigkeit, was in dem kindlichen Reden und Tun den Schein desselben erzeugt. Wo sie in Wirklichkeit vorhanden sind, muß die eigene Wärme des Erziehers den Versuch machen, das Eis zum Auftauen zu bringen. Er wird da eher gelingen, wo Kälte und Gefühlslosigkeit die Folgen von harter Behandlung sind und nicht Naturanlage.

Zum Teil nur auf diese, mehr aber noch auf eine übermäßig streng geregelte, einförmige Lebensweise und die zu engen Lebensverhältnisse ist es zurückzuführen, wenn Kinder schon die gerade ihnen so schlecht anstehenden Fehler der Pedanterie und des Kleinigkeitsgeistes zeigen, die in solcher Lage sich um so eher bilden, wenn das üble Beispiel des Erziehers ihr Wachstum unterstützt. Die Ursachen weisen darauf hin, wie jene zu bekämpfen sind.

Das ist auch in kleinen Verhältnissen nicht unmöglich.

Weit weniger in natürlichen Dispositionen als in verderblichen Einflüssen, die die nächste Umgebung auf das Kind ausübt, ist der Grund zu suchen für die Fehler der Eitelkeit, des Stolzes, des Hochmutes, der Selbstgefälligkeit, der Ziererei. Wer sie bei seinen Kindern nicht entstehen lassen will, mufs daher sich selbst davon frei halten. Auch die Fehler der Unbescheidenheit und des vorlauten Wesens sind in der Hauptsache nur Folgen schlechter oder mangelnder Erziehung. Der Unbescheidene wird am besten durch Beschämung, der Vorlaute durch energisches Zurückweisen kuriert. Es ist schon etwas gewonnen, wenn infolge dieser Mittel zunächst auch nur die widerwärtigen Äufserungen solcher Sinnesweise verschwinden.

Ein gewisses Unlustgefühl beim Anblick fremden Glückes, mit dem verglichen die eigene Lage viel ungünstiger erscheint, ist ebenso natürlich, wie die Freude über die eigene Unversehrtheit beim Anblick fremden Leidens, so dafs man beides an sich noch nicht verurteilen darf. Zu verhüten, dafs das erstere sich zum Neid, die andere sich zur Schadenfreude ausbilde, ist für den Erzieher eine um so wichtigere Aufgabe, je häfslicher beide sind, und je naturgemäfser solche Erstarkung erfolgt, wenn nicht gegenwirkende Kräfte frühzeitig wachgerufen und in ihrer Bildung unterstützt werden. Was könnte das anders sein als die Teilnahme, das Wohlwollen? Dafs namentlich das letztere in jugendlichen Herzen, wenn auch bei den verschiedenen Naturen in sehr verschiedenem Tempo, im allgemeinen nur langsam wächst, macht die Benutzung noch anderer Mittel zur Pflicht. Es sei hier nur genannt das Vermeiden aller Parteilichkeit, die dem Neid die beste Nahrung bietet, und das Bemühen, das Kind frühzeitig dazu anzuhalten, dafs es in die Lage des vom Mifsgeschick Heimgesuchten sich versetzen lerne, weil das der Schadenfreude vorbeugt.

Weil es ein so bequemes Mittel ist, Unannehmlichkeiten sich zu entziehen, machen die Kinder sehr bald schon den Versuch, die Wahrheit zu verschweigen oder die Unwahrheit zu sagen. Diese Tatsache und der hohe sittliche Wert der Wahrhaftigkeit kann und soll den Erzieher auf die ernste Pflicht hinweisen, das Kind vor dem Fehler der Lüge zu bewahren. Die Frage, wie das zu machen sei, läfst sich mit kurzen Andeutungen nicht beantworten. Eine ausführliche Antwort gibt der Artikel »Lüge«.

Manche krankhafte Erscheinungen im Wesen der Kinder, wie ein hoher Grad von Furchtsamkeit, die Schreckhaftigkeit, der Jähzorn, sind auf die affektive Anlage, die selbst meist auf ererbter krankhafter Disposition beruht und in unserm Zeitalter der Nervosität in der Unsitte der Verfrühung und des Übermafses leiblicher und geistiger Genüsse ihren reichen Nährboden findet, zurückzuführen. Konsequentes Brechen mit dieser Unsitte, körperliche Kräftigung und Abhärtung, eigene Gemütsruhe und einfache, regelmäfsige Lebensweise sind neben der vielleicht nötigen, vom Arzt zu bestimmenden pathologischen Behandlung das, was hier not tut. Das Nähere darüber bietet der Artikel »Affekt«.

Auch in Betreff der Leidenschaften der Spielsucht, der Genufssucht, der Habsucht, des Geizes, der Ehrsucht, der Herrschsucht, der Selbstsucht können wir auf die Spezialartikel verweisen. Diese Leidenschaften erhalten, von den ersten beiden abgesehen, zum Glück in der Jugend noch nicht ihre volle Ausprägung, sondern sind in dieser Form nur Fehler erwachsener Leute. Dafs sie aber allesamt mit ihren Anfängen in die Jugendzeit, vielleicht sogar in die frühe, hinaufreichen, gibt der erziehlichen Tätigkeit auch schon des Hauses hochwichtige Aufgaben. Eine blofse Überschau über dieses Thema ist aber nicht der Ort, sie im einzelnen zu erörtern.

Wer die Fehler der Kinder recht beurteilen will, darf nicht vergessen, dafs nicht jeder Fehler, den das Kind macht, schon ein Fehler ist, den es hat. Damit aber jene nicht zu diesen werden, ist sorgfältige Obacht geboten auf die ersteren, damit man rechtzeitig das tun kann, was solchen Prozefs verhütet. Wichtiger als das Verhüten ist das positive Schaffen. Das ist, wenn wir das Wort in seiner nur zulässigen Bedeutung verstehen, nichts anderes als die sittliche Bildung.

Die Erwähnung der Fehler führt von selbst zur Besprechung der Strafen, die von jeher als das nächste und sicherste Mittel gegen jene angesehen worden sind. Gerade vom Standpunkte der Hauspädagogik aus und im Interesse einer vernünftigen Erziehung bedarf die Straftheorie eine sorgfältige Bearbeitung, weil vielfach noch in der häuslichen Erziehung diesem Erziehungsmittel, das nur als ultima ratio betrachtet werden soll, ein Wert beigelegt wird, der ihm nicht zukommt. Die Straftheorie wird in dem Artikel »Strafe« erörtert werden.

So berechtigt es ist, wenn die Erziehung an erster Stelle als Aufgabe des Hauses bezeichnet wird, so sehr sieht sich dieses, von vereinzelten Fällen abgesehen, auch in Betreff der Erziehung auf die Mitwirkung der Schule angewiesen. Seitdem auch die Schule in der erziehlichen Wirkung den vornehmsten Teil ihrer Aufgabe erkannt hat, ist naturgemäfs auf beiden Seiten das Bedürfnis gewachsen, die erste Vorbedingung dafür zu schaffen, dafs beide zum Ziele kommen. Was könnte das anders sein, als die Übereinstimmung in der Arbeit und die gegenseitige Unterstützung? Der gute Wille dazu reicht allein nicht aus, solche Harmonie zu erzeugen. Man hat darum nach anderen Hilfen sich umgesehen und z. B. in den sog. Elternabenden eine derselben gefunden. Auch an die Schulverfassung erhebt dieses Bedürfnis Ansprüche. Das eine oder das andere näher zu beleuchten, ist hier nicht der Ort. Wir haben uns an dieser Stelle nur auf diese Andeutungen zu beschränken und uns mit der Hinweisung auf die betreffenden Spezialartikel zu begnügen.

Literatur: A. Comenius, Mutterschule und Grofse Unterrichtslehre. Letztere herausgeg. von Dr. Th. Lion. 5. Aufl. — J. J. Rousseau, Emil. Herausgeg. von Dr. E. von Sallwürk. 3. Aufl. — J. H. Pestalozzi, Ausgewählte Schriften. Herausgeg. von Fr. Mann. 5. Aufl. — Ch. G. Salzmann, Krebsbüchlein und Konrad Kiefer. Herausgeg. von E. Ackermann. 2. Aufl. — J. Fr. Herbart, Pädag. Schriften. Herausgeg. von Dr. O. Willmann. 2. Aufl. und von Dr. Bartholomäi, von Dr. E. von Sallwürk. 7. Aufl. — J. P. Fr. Richter, Levana. Herausgeg. von Dr. C. Lange. 2. Aufl. — Betty Gleim, Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. — Fr. Fröbel, Pädagogische Schriften. Herausgeg. von Friedrich Seidel. — Th. Waitz, Allgem. Pädagogik. 2. Auf. Herausgeg. von Dr. O. Willmann. — Bogumil Goltz, Buch der Kindheit. 4. Aufl. — Berthold Sigismund, Kind und Welt. — K. V. Stoy, Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen. — K. V. Stoy, Über Haus- und Schulpolizei. — K. V. Stoy, Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. 2. Aufl. — Riehl, Die Familie. — H. Kern, Grundrifs der Pädagogik. 5. Aufl. — Ziller, Allgem. Pädagogik. 2. Aufl. Herausgeg. von Dr. K. Just. — Schreber, Buch der Erziehung. 2. Aufl. Durchges. und herausgeg. von Dr. C. Hennig. — E. Ackermann, Die häusliche Erziehung. 2. Aufl. — W. Rein, Pädagogik im Grundrifs. 4. Aufl. — Fr. Schultze, Deutsche Erziehung.

Eisenach. E. Ackermann.

Hautpflege

1. Anatomie der Haut. 2. Physiologie der Haut. 3. Pflege der Haut durch: Bäder, Waschungen, Seifen, Zweckmäfsige Kleidung, Dampfbäder. 4. Pflege des Haares und der Nägel.

Schon in dem ersten Band dieses Werkes hat ein Mitarbeiter, Herr Grabs, in dem Artikel »Abhärtung« mit Recht darauf hingewiesen, dafs dem Hautorgan in Bezug auf die regelmäfsige Abspielung des Lebensprozesses eine grofse Rolle zuerteilt ist, gröfser, als man im gewöhnlichen Leben es sich zu denken und vorzustellen gewohnt ist.

1. Anatomie der Haut. Um die physiologischen Aufgaben der Haut in etwa zu verstehen und demgemäfs auch die Pflege derselben einzurichten, ist es notwendig, wenigstens in ganz groben Skizzen etwas von der Anatomie der Haut mitzuteilen. Die Haut umhüllt den ganzen äufseren Körper des Menschen und geht an den natürlichen Öffnungen desselben in die Schleimhäute über, welch letztere die inneren Oberflächen der einzelnen Organe überziehen. Nur erstere, die äufsere Haut, geht uns hier an.

Dieselbe besteht im wesentlichen aus drei einzelnen Hauptschichten, dem sog. Unterhautbindegewebe, Zell- oder Fettgewebe, als der untersten Lage; dieser liegt die Cutis oder Lederhaut und dieser hinwiederum als oberste Schicht die Epidermis oder Oberhaut auf.

Entwicklungsgeschichtlich betrachtet, stammt das Unterhautbindegewebe und

die Lederhaut aus einer oberflächlichen Schicht des mittleren Keimblattes (der Hautplatte Remaks), die Epidermis dagegen aus dem äufseren Keimblatte.

Das Unterhautzellgewebe besteht aus dem Hautfettgewebe, welches oft eine sehr dicke Schicht sein kann; in dasselbe sind die gröfseren Blut- und Lymphgefäfse, sowie die Nerven der Haut eingebettet. Das Unterhautfettgewebe setzt sich vielfach in tieferliegende Zwischenräume zwischen einzelnen Muskeln und Sehnen, Nerven, Blutgefäfsen fort, dieselben mit einer schützenden Decke umgebend.

Die Lederhaut oder Cutis besteht im wesentlichen aus einem Fasergewebe mit eingesprengten Zellen. Zwischen den einzelnen Faserbündeln befinden sich Hohlräume, welche die Anfänge der Lymphräume sind. In der Lederhaut finden wir drei Muskeln, die sog. Fleischhäute, die Musculi arrectores der Haarbälge, deren Zusammenziehung die sog. »Gänsehaut« verursacht und die diagonalen Cutismuskeln.

Der nach oben liegende Teil der Cutis, der unmittelbar unter der Epidermis liegt, ist der sog. Papillarkörper, welcher der Träger und das Gerüst für die arteriellen und venösen Kapillargefäfse der Haut ist, welche die Oberhaut ernähren.

Die letztere besteht aus drei Schichten, die von unten nach oben als Stachelschicht, Körnerschicht und Hornschicht bezeichnet werden.

Die Haut hat verschiedene Adnexe: die Nägel, die Haare, die Haardrüsen, als Schweifs- und Talgdrüsen, sowie die nervösen Apparate. Auf die Anatomie dieser einzelnen Organe wollen wir hier nicht näher eingehen, weil uns das zu weit führen würde.

2. Physiologie der Haut. Wenn wir uns vergegenwärtigen, welchen physiologischen Zwecken die Haut, Haare und Nägel dienen, so erkennen wir bald, wie wichtig die Pflege derselben ist.

Die Haut dient dem Körper:

1. als Schutzorgan,
2. als Sinnesorgan,
3. als Sekretionsorgan,
4. als Wärmeregulierungsorgan.

Als Schutzorgan leistet die Haut dem Körper vortreffliche Dienste. Die unversehrte Oberhaut läfst kein Gift in den Körper hinein. Die Lederhaut umspannt fast die ganze Körperoberfläche, am meisten aber schützt das Unterhautfettgewebe schwache Stellen des Körpers, deren Verletzung schlimme Folgen haben könnte. So sehen wir z. B. um oberflächlich gelegene wichtige Blutgefäfse und Nervenstämme das Unterhautbindegewebe sich in grofsen wallartig schützenden Massen um die gefährdeten Stellen ansammeln, wie in der Achselhöhle, der Ellenbogenbeuge, der Leistenbeuge und Kniekehle. Stellen, die durch bestimmte Arbeiten und Zwecke fortwährendem Druck ausgesetzt sind, bedecken sich mit Schwielen, welche hornartig verdickte Oberhaut, gewucherte Lederhaut und Fettgewebe sind, z. B. Handteller, Fufssohle, Sitzgegend, Kniee u. s. f.

Die Nägel dienen zum Schutz der mit äufserst feinen und zartfühligen nervösen Endapparaten ausgerüsteten Finger- und Zehenkuppen.

Die Haare haben ebenfalls verschiedene physiologische Zwecke. Einmal wirken auch sie als Schutzorgan für den Körper, bezw. Teile desselben. Das Kopfhaar schützt die Schädeldecke als Polster gegen äufsere Insulte, es verhütet zu schnelle Abkühlung oder Erwärmung des in der Schädeldecke eingeschlossenen edelsten Organes, des Gehirnes, weil es ein schlechter Wärmeleiter ist. Die Augenbrauen verhüten das Einlaufen ätzenden Schweifses in das empfindliche Sehorgan. Da wo sich Hautstellen mechanisch aneinander reiben z. B. in den Achseln, erleichtern die Haare als »Walzen« die Bewegung und schützen dadurch die Haut.

Auch als Sinnesorgan hat die Haut höchste Bedeutung für den Organismus. Alles, was wir fühlen und tasten, geschieht mittels des fein ausgebildeten Nervenapparates der Haut; die mannigfachen Abstufungen zwischen Schmerz und Wollust, werden durch die Haut aufgenommen und von da aus dem Zentralorgan vermittelt. Nicht minder gilt dies von der Aufnahme der Temperaturempfindungen, von Wärme und Kälte. Einige Haare sind ebenfalls Tastorgane, beim Menschen z. B. die Wimpern, welche äufserst empfindliche Organe sind. Berührt irgend ein fremder Körper z. B. ein Insekt die Wimpern des ge-

öffneten Auges, so erfolgt als unwillkürliche Reaktion darauf ein blitzartiges Schliefsen der Augenlider.

Maurer hat die Anschauung ausgesprochen, dafs die Haare der Säugetiere von gewissen Sinnesorganen niederer Wirbeltierklassen abstammen, dafs die Haare modifizierte Sinneszellen darstellen, welche ihrer Verbindung mit Nerven verlustig gegangen sind.

Was die Haut als Sekretionsorgan betrifft, so wirkt sie für den Haushalt des Körpers zunächst in ihrer Gesamtheit und ganzen Ausdehnung respiratorisch in gleicher Weise, wie die Lungenatmung, wenigstens die Ausatmung; denn bedeutende Mengen von verbrauchtem Wasser und von Kohlensäure werden durch die Haut fortwährend abgegeben; ob und wieviel Sauerstoff eingenommen wird durch die Haut, entsprechend der Lungeneinatmung, steht noch nicht fest.

Spezielle Hautsekretionsorgane sind die Talgdrüsen und die Schweifsdrüsen. In ersteren wird das Hautfett produziert, in letzteren der Schweifs, welcher neben verschiedenen Fettarten auch z. B. in normaler Beschaffenheit 0,15—0,2 % Harnstoff enthält, neben vielen anderen Zersetzungsprodukten, die der Körper nach dem Verbrauch eliminieren mufs.

Wir können also mit Recht die Haut nach ihrer Funktion als eine dritte Lunge und auch als eine dritte Niere auffassen.

Nicht hoch genug anzuschlagen ist die Bedeutung der Haut als Wärmeregulierorgan. Ohne die beständig sich gleichbleibende regelmäfsige Normaltemperatur von 36,5—37,5 ° C. ist das Leben auf die Dauer nicht möglich. Geringe Schwankungen nach oben und unten sind schon Krankheitssymptome. Ja es ist die Grenze hier sogar sehr eng gesteckt! Unter 35,0° und über 42,0° tritt der Tod ein.

Dafs die Temperatur mit kleinen Schwankungen sich stets gleich bleibt, dafür sorgt nur die Haut.

Denn als schlechter Wärmeleiter verhindert die Epidermis zunächst eine zu schnelle Abkühlung und erhält dem Körper dadurch die Eigenwärme, welche durch die chemischen Verbrennungsprozesse in ihm und durch ihn gebildet wird; auch läfst sie äufsere Temperaturen sich nicht so leicht mit der Körperwärme ausgleichen und in den Körper eindringen.

Die Haut wirkt gewissermafsen als selbsttätiges Ventil für die Wärmeregulierung im Körper. Ist es draufsen kalt, so zieht sie sich zusammen, schliefst ihre Follikel und Schweifsdrüsenöffnungen (Gänsehaut) und drängt dadurch alles Blut in den inneren Körper zurück, wo es seine Wärme behält. Ist es dagegen draufsen warm, so dehnen sich die Hautgefäfse und das Blut kühlt sich ab. Zugleich treten die Schweifsdrüsen in Funktion und sezernieren Flüssigkeitsmengen auf die Haut, welche durch ihre Verdunstung dem Körper eine grofse Menge von Wärme entziehen, bis er sich soweit abgekühlt hat, dafs das Gleichgewicht in der Temperatur wieder hergestellt ist.

Wir sehen aus allem diesem, ein wie wichtiges Organ die Haut für den menschlichen Körper ist.

3. Pflege der Haut. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dieses Organ in vernünftiger Weise zu pflegen und gesund zu erhalten. Wir werden in diesen Bestrebungen am weitesten kommen, wenn wir uns möglichst an die Natur anlehnen.

Es ist selbstverständlich im folgenden stets die Rede von der Pflege gesunder Haut, nicht der erkrankten.

Da die Haut das äufserlichste Organ des Körpers ist, so ist sie auch am meisten und am ehesten den verschiedensten Zufällen ausgesetzt, die von aufsen auf sie eindringen. Diese sind mannigfachster Art.

Zum wenigsten ist der makroskopische Schmutz, der mit dem Staub und anderen Verunreinigungen sich auf der Haut festsetzt und dieselbe in ihren Verrichtungen stört, das was wir am meisten für die Haut fürchten müssen, sondern in viel höherem Grade ist dies das Heer der unsichtbaren Feinde, die uns millionenfach umschwirren, der Mikroorganismen, die man Coccen, Bazillen, Bakterien nennt. Letztere sind teils unschuldiger, teils aber auch bösartiger und verderbenbringender Natur. Um nur einige Krankheiten zu nennen, die durch solche malignen Pilze hervorgerufen werden, erwähne ich den Lupus, jene zerstörende sog. fressende Flechte, die Rose,

eine oft Tod bringende Hautinfektion, und könnte noch fast alle Hautkrankheiten nennen, da dieselben in den meisten Fällen parasitärer Natur sind.

Um also seine Haut zu pflegen und frei von diesen verderblichen Schmarotzern zu halten bezw. dieselben, wenn sie zufällig sich irgendwo auf der Haut festgesetzt haben, zu vertreiben, ist es nötig, die gesamte Haut, vorzüglich aber die unbedeckt getragenen Stellen öfters zu waschen und zu reinigen. Dazu dienen die Reinigungsbäder und täglichen Waschungen des Gesichts und der Hände.

Bäder. Als Minimalforderung für die Reinigungsbäder möchte ich für die Woche deren zwei verlangen. Ein Bad in der Woche genügt für solche Leute wohl, die eine sehr magere, wenig sezernierende Haut haben, und die nicht viel dem Staub und anderen äufseren Schädlichkeiten ausgesetzt sind.

Ideal wäre es, wenn jedermann täglich ein Vollbad nehmen und die Haut des ganzen Körpers reinigen könnte; aber das gestatten die Zeit- und sozialen Verhältnisse nicht jedem. Begnügen wir uns daher mit dem, was möglich ist, oder zum wenigsten möglich gemacht werden kann und mufs.

Diese Reinigungsbäder sind am besten Vollbäder von 28—30° R. Man lasse in denselben die Haut zuerst eine viertel Stunde aufweichen und wasche dann mit einer guten Seife den ganzen Körper ordentlich ab. Nachdem der Seifenschaum abgespült ist, nehme man eine kalte Douche und reibe die Haut mit trocknen Tüchern wieder ab.

Da wo Mangel an Raum, oder das Bedürfnis ist, grofsen Volksmengen in möglichst kurzer Zeit Reinigungsbäder verabreichen zu müssen, kann ich als Ersatz für die Vollbäder die Douche- oder Brausebäder mit warmem und kaltem Wasser empfehlen, unter denen die Reinigung auch gut erfolgen kann. Viele Volksbäder werden jetzt mit diesen Brausebädern eingerichtet. Es sollte vielmehr in dieser Hinsicht geschehen, besonders in kleineren Städten und auf dem Lande. Man bedenke nur stets, dafs ein mangelhaft oder gar nicht gereinigter Körper eine beständige Quelle für Infektionskrankheiten und dadurch eine Gefahr für ihn selbst seine Umgebung ist, da den auf ihm lagernden Mikroorganismen nur durch Zufall eine Eingangspforte in den eignen oder fremden Körper geöffnet zu werden braucht, um ihr verderbliches Spiel zu beginnen.

Waschungen. Die Stellen des Körpers, welche unbedeckt getragen werden, sollen täglich mehreremal gereinigt oder gewaschen werden. Es sind dies das Gesicht und vor allem die Hände. Für ersteres genügt eine zweimalige Waschung im Tage, und zwar morgens nach dem Aufstehen und abends vor dem Schlafengehen. Die Hände dagegen sollen öfters gewaschen und gereinigt werden, da sie am meisten mit verunreinigten Gegenständen und Sachen in Berührung kommen, zum mindesten dreimal, nach der Art der Beschäftigung entsprechend mehr.

Man denkt es sich im gewöhnlichen Leben gar nicht, was man mit den Händen alles anfafst, reines und unreines, letzteres oft ohne den mindesten Verdacht. Ich erinnere nur an die kursierenden Geldmünzen. Dieselben wandern jahraus jahrein von einem zum andern, von Arm zu Reich, vom Gesunden zum Kranken; der trägt sie im Geldbeutel, der in der Hosentasche, in der schon vieles andere getragen wurde und die vielleicht durchschwitzt ist, ein anderer knüpft sie in sein Taschentuch, — nicht immer ein ungebrauchtes — die biedere Landfrau bewahrt die blanken (!) Taler in ihrem Strumpf auf, um sie am nächsten Zinstermine zusammen zu haben usw. Ich glaube, dafs ich nicht weiter auszumalen brauche, wie oft und auf welche Weise das Geld verunreinigt werden kann; der Möglichkeiten gibt's noch sehr viele, und ich bitte um Vergebung, dafs ich mich schon so drastisch ausdrücken mufste; aber es geschah in guter Absicht.

Das Geldstück sollte auch nur ein einzelnes Beispiel sein. Es geht mit allen anderen täglichen Gebrauchsstücken ähnlich.

Seifen. Die erforderlichen Waschungen sollen nun, wenn sie nützlich sein sollen, nicht mit blofsem Wasser, sondern mit Wasser und guter Seife vorgenommen werden. Man begegnet noch oft, besonders in der Damenwelt, der irrigen Ansicht, es sei schädlich, zumal für die Gesichtshaut, Seife zu gebrauchen, und man

trifft viele Damen an, deren Gesichtshaut noch niemals im Leben mit Seife in Berührung gekommen ist. Das ist durchaus falsch; man versteht aber diese Furcht vor der Seife gut und mufs sie auch als berechtigt ansehen, wenn man erfährt, wieviel schlechte Seifen, oder wie wenig gute Seifen im geschäftlichen Verkehr zu haben sind.

Eine schlechte Seife nenne ich die, welche, abgesehen von den vielen direkten Fälschungen, die gerade auf diesem Gebiete vorkommen, freies Alkali in Form von Soda oder Pottasche enthält; und das tuen leider viele, sogar die meisten Seifen. Diese Seifen bringen zwar den Schmutz vorzüglich fort und »fegen« gut, aber es geht auf Kosten der Haut, welche mit aufgelöst und rissig und schrundig wird. Das ist natürlich ein grofser Schaden; statt nur die auflagernden Massen mit ihrem Schaum zu emulgieren und abspülbar zu machen, wird die Haut selbst verletzt und fremden Stoffen zugänglich gemacht. Die Damen haben aber vollkommen recht, wenn sie diese Seifen fürchten. Aber man soll bekanntlich das Kind nicht mit dem Bade ausschütten. Eine gute Seife schadet nichts, selbst der weichsten und zartesten Damenhaut nicht. Eine solche gute Seife mufs zum mindesten neutrale Reaktion haben; das zu ihrer Herstellung gebrauchte Alkali mufs von dem Fette vollständig gebunden sein; eher ist es gut, wenn man der Seife einen Überschufs von Fett gibt, wodurch die sog. überfetteten Seifen entstehen. Diese und die neutralen können also niemals schaden, sondern sie müssen gebraucht werden. Warum? Jede Haut separiert mehr oder weniger Fett auf ihrer Oberfläche, mit diesem verbindet sich der Staub und die Migroorganismen. Wasser und Fett vermissen und verbinden sich bekanntlich aber nicht, und es würde das zum Reinigen gebrauchte Wasser nur wenig Schmutz mit von der Haut wegnehmen. Daher benutzt man die Seife als Hilfsmittel; dieselbe bildet, wie schon oben angedeutet mit dem Hautfett eine Emulsion, in welcher der Staub teilweise gelöst, teilweise suspendiert ist. Diese Emulsion kann das Wasser erfolgreich entfernen.

Für die Hände ist aufser dem einfachen Waschen der Haut mit Seife noch nötig, dafs man jedesmal vorher, oder wenigstens ein- bis zweimal täglich die Nägel von dem Schmutz, der sich unter ihnen angesammelt hat und nicht selten pathogene Pilze enthält, mit einem stumpfen Instrumente entfernt und darauf mit einer Bürste und Seife ordentlich bürstet.

Um die Körperteile, die besonders stark durch Hautsekretion, und leichte Gelegenheit zu natürlichen Verunreinigungen ausgezeichnet sind, die Unterleibsgegend, häufiger und leichter reinigen und baden zu können, hat man sehr empfehlenswerte Wannen in Gebrauch: die sog. Sitzbadwanne und das Bidet. Der tägliche Gebrauch eines dieser nützlichen »Hausgeräte« ist dringend zu empfehlen; denn abgesehen von den oben vielfach erwähnten Mikroorganismen sind es hier auch noch die chemisch reizenden Sekrete, welche an den Hautstellen, welche aneinander liegen und beim Gehen aneinander gerieben werden, leicht reizen, Entzündungen hervorbringen, die wieder eine Veranlassung und Quelle für schlimmere Zustände abgeben, aber auch an sich schon lästig genug werden können.

Die Füfse, die wegen ihrer besonders starken Hautsekretion und durch unsere moderne Fufsbekleidung, welche leider den Fufs fast hermetisch verschliefst und eine freie Ausdünstung nicht zuläfst, dagegen flüssigen Strafsenschmutz mehr oder weniger leicht eindringen läfst, sind auch nicht in die nur ein- bis zweimaligen Reinigungsbäder pro Woche nicht einbegriffen, sondern sollen täglich, am besten abends vor dem Schlafengehen gereinigt und mit Seife gewaschen werden, damit man den Strafsenschmutz und -Staub, der zuweilen in unglaublicher Menge eindringt, nicht mit ins Bett trage und dort den in ihm enthaltenen Pilzen eine warme ihnen zusagende Brutstätte bereitet.

So ist es denkbar, dafs man sich im eigenen Bett nur durch leichtmütiges oder bequemes laisser faire einen Herd für Diphtheritis, Lungenentzündung, Tuberkulose und andere ähnliche Krankheiten anlegt, die man von der Strafse mit ins Haus bringt.

Soviel über die Reinigung der Haut zu dem Zwecke, äufsere Schädlichkeiten abzu-

halten. Wir müssen die Haut, die unser Schutzorgan sein soll, aber auch bewahren der Schädlichkeiten, die ihr durch unzweckmäfsige Kleidung zugefügt werden kann.

Kleidung. Vor allem nötig ist die Ermahnung, dafs man von Kindheit an nicht zu enges Schuhzeug tragen soll. Viel wird hierin gesündigt und den Chinesen, welche sich von Jugend auf die Füfse künstlich verunstalten, um sie möglichst klein zu halten, stehen wir Kulturmenschen in dieser Beziehung nicht viel nach. Wie selten findet man noch, und zwar schon unter der Jugend, einen normalen, klassischen Fufs. Die Hauptschuld tragen die Schuster. Sie wollen »gefällige« Ware liefern. Wehe dem, der sie tragen mufs; er bekommt unwiderruflich Hühneraugen, und die tun weh und verbittern manchen schönen Augenblick im Beruf und besonders auf der Erholungsreise.

Ein Schuh oder Stiefel soll so angefertigt werden, dafs der Fufs im Moment seiner gröfsten Längs- und Querausdehnung, also beim Auftreten und Vorwärtsschreiten bequem darin Platz findet. Es mufs deshalb die Sohle im Zustande des Auftretens auf einem Stück Papier gemessen, und der ganze Schuh danach gearbeitet werden. Zu weit darf er aber auch nicht sein, dann reibt er die Haut und schadet in gleicher Weise.

Die Beinkleider sollen, besonders im »Schritt«, weit genug sein, so dafs sie nicht einzwängen und reiben. Dasselbe gilt von den Ärmeln in der Achselgegend. Es entstehen hier durch zu enge Kleidung Ausschläge und andere Belästigungen. Vor allem aber sei die Kleidung weit am Halse. Nicht nur, dafs hier durch zu enge Kragen usw. Hautausschlag verursacht wird, es entstehen auch Blutzirkulationsstörungen, indem durch den Druck die oberflächlichen Halsvenen komprimiert werden. Daraus folgt Blutansammlung im Gehirn, Kopfschmerz, Schwindel und oft dauernde Kurzsichtigkeit.

Soviel über die Hautpflege als Prophylaktikum gegen die verschiedentlich angedeuteten Erkrankungen der Haut und auch anderer Organe. Wir können aber auch vieles tun, um die normalen Funktionen der Haut zu unterstützen; und da ist es vor allem die Sekretion der Hautdrüsen, welche mitunter der Nachhilfe bedarf.

Durch die moderne Lebensweise und vielfach durch verschiedene Berufsarten, wird die Sekretion des Hautfettes oft vermehrt, oft vermindert und auch wird der Talg, ehe er abgesondert wird, in den Talgdrüsen schon verhärtet, kann nicht mehr entleert werden und verstopft nun vollständig die Ausführungsgänge der Drüschen. Dazu gesellt sich noch Staub aus der Umgebung, der die Verstopfung zu einer vollständigen macht. Die Drüse selbst arbeitet noch weiter fort, und die betreffende Hautstelle wird daher aufgetrieben, nicht selten auch entzündet. Es entsteht dadurch ein sehr häufig zu findender abnormer Zustand, den man als Mitesser und in schlimmeren Stadien Akun bezeichnet, woran fast alle Menschen mehr oder weniger leiden. Bei Frauen und Mädchen kommt dieses Krankheitsbild oft auf der Basis von allgemeiner Blutarmut vor, die durch Mangel an Bewegung und unzweckmäfsige Lebensweise bedingt ist.

Dampfbäder. Um diese Zustände zu verhüten, oder wenn vorhanden, zu beseitigen, dienen neben anderen Indikationen die Dampfbäder und die Heifse-Luftbäder. Wo dieselben zu haben sind, sollte jeder gesunde Mensch — Herzfehler, Lungenleiden u. a. sind eine Kontraindikation — ungefähr alle 14 Tage ein solches Bad nehmen. Neben der Hautpflege dienen sie noch zur Beförderung des Stoffumsatzes und anderen Zwecken. Hauptsächlich werden die Bäder in warmem Wasserdampf, die sog. russischen, und die in trockner heifser Luft, die sog. römisch-irischen Bäder, benutzt.

Das russische Dampfbad ist ein Raum, in den durch verschiedene Vorrichtungen, am besten so, dafs sie sich nicht zu weifsem Dampf verdichten, warme Wasserdämpfe eingeleitet werden, so dafs die Luft des Raumes ca. 70 bis 80% Feuchtigkeit enthält und 38—40° C. warm ist. Das römisch-irische Bad ist ein Raum, in den ganz trockne Luft von 50—60° C. einströmt.

In diesen Bädern hält man sich sitzend oder liegend $^1/_4$—$^3/_4$ Stunden auf, dann verläfst man sie und läfst sich unter einer Brause, die zuerst wärmeres, dann allmäh-

lich stets kälter werdendes Wasser abgibt, abkühlen, womöglich noch etwas massieren und kühlt sich dann unter ganz kalten Douchen oder in einem Bassin von 10 bis 12° warmem Wasser nochmals ab, läfst darauf die Haut abreiben und frottieren, und ruht zum Schlufs, leicht zugedeckt, etwa $^1/_2$ Stunde in einem Ruhebett aus.

Das russische Bad ist für unsere hier in Rede stehenden Zwecke mehr zu empfehlen, als das römisch-irische, weil die Talgmassen der Haut durch den heifsen Dampf mehr und schneller aufgeweicht werden, als durch trockne Luft.

Für Personen, welche diese universellen Bäder schlecht oder gar nicht vertragen, oder wenn man dieselben nicht haben kann, tun auch die sog. Kastendampfbäder sehr gute Dienste, deren es eine Menge in verschiedener Konstruktion gibt, die aber alle auf dem Prinzip beruhen, dafs der Kopf aufserhalb des Bades bleibt, die Atmung also nicht behindert wird. Wo diese Bäder alle nicht zu haben sind, dienen warme Wannenbäder 2—3 mal pro Woche als Ersatz.

Wir können ferner durch eine rationelle Kleidung viel dazu beitragen, die Funktionen der Haut zu unterstützen. Von den Oberkleidern will ich nur so viel sagen, dafs sie vor allem bequem und weit sein und den Körper in seinen Bewegungen in keiner Weise hindern sollen.

Was die Unterkleider anbelangt, also Hemd und Unterhose, so halte ich, ohne ein absoluter Anhänger des pedantischen sog. Jägerschen Wollregimes zu sein, doch eine leichte wollene Unterkleidung für am zweckmäfsigsten. Sie soll aber alle 6 bis 8 Tage gewechselt werden. Die Wolle saugt die Hautsekrete am besten an und kühlt sie nicht ab wie z. B. Leinwand; dadurch wird die Haut stets trocken und gleichmäfsig warm gehalten. Das gilt für den Winter und noch mehr für den Sommer, wo der Körper ungleich stärker transspiriert und durch zu schnelles Verdunsten der grofsen Wassermafsen zu schnell und zu intensiv abgekühlt wird.

Sorgt man dagegen, dafs, wenn man leinene oder baumwollene Unterkleider trägt, dieselben, wenn nötig, mit trocknen und frischen vertauscht werden können, so ist diese Unterkleidung auch gut, in vieler Hinsicht sogar wieder vorzuziehen.

Also auch hierin alles mit Mafs und nicht der Einseitigkeit huldigen.

Wie wir durch passende Pflege die Haut schützen und ihre Funktionen unterstützen können, so liegt es auch in unserer Macht, dieselbe gegen Temperatur- und Feuchtigkeitsunterschiede durch verschiedene Mafsnahmen abzuhärten.

Das geschieht durch kalte Abreibungen, kalte Einpackungen, kalte Bäder und Douchen, sowie durch Schwimmen in kaltem Wasser.

Die kalten Abreibungen und Einpackungen werden am besten morgens gleich nach dem Aufstehen gemacht, erstere indem man sich ein in kaltes Wasser (8 bis 10° C.) getauchtes und gut ausgerungenes Leintuch um den entblöfsten Körper schlägt und gleich nachher denselben mit einem trocknen weichen Tuche fest frottiert und abreibt, letztere indem man eine wollene Decke ins Bett und darüber ein in kaltes Wasser getauchtes Leintuch legt, den Körper darin einschlägt und 5 Minuten liegen bleibt, um nachher auch mit trocknen Tüchern abzureiben. Beide Mafsnahmen sind sehr gut und härten äufserst wirksam ab, ohne zu schaden, da auf die Anwendung der Kälte gleich nachher eine wohltuende Wärme sich einstellt.

Zum gleichen Zweck sind im Winter kalte Douchen, im Sommer kalte Schwimmbäder sehr zu empfehlen.

Pflege des Haars und der Nägel. Noch einige Worte über die Pflege des Haupthaares und der Nägel, die natürlichen Adnexe der Haut.

Das Haar soll bei den Männern nicht zu kurz und nicht zu oft geschoren, noch weniger zu lang getragen werden; alle 4 bis 6 Wochen lasse man es mäfsig kürzen.

Notwendig ist, dafs das Haar bei Männern, noch mehr bei Frauen, die es lang tragen, jede Woche ein- bis zweimal mit Seife gewaschen werde. Letztere ist durch nichts anderes zu ersetzen, denn sie allein kann das sich anhäufende Hautfett und mit ihm den Staub und die massenhaften Parasiten entfernen. Spiritus und die verschiedensten Haarwässer vermögen das nicht. Wie selten findet man wirklich reine Köpfe. Beobachtet man Damen und Herren der besten Stände, vielfach findet man den Kopf mit Schuppen, Schinnen,

Krusten und anderen Auflagen bedeckt. Und da soll ein solch vernachlässigter Boden üppiges Haar tragen! Die meisten vorzeitigen Glatzen kommen durch vernachlässigte Kopfpflege, in vielen Fällen weit schlimmere Kopf- und allgemeine Hautkrankheiten.

Je nachdem das Haar trockner oder fettiger ist, kann man mehr oder weniger einfaches Haaröl einigemal in der Woche aufreiben. Sorgsam ist auch zu wachen auf die Reinhaltung der Kämme und noch mehr der Haarbürsten, welche letzteren mit Seife, Soda- und Karbolwasser einigemal monatlich ausgewaschen werden sollen, in Friseurgeschäften sollte eigentlich jeder seine eigne Bürste haben. Manches Leiden wird hier verbreitet, und ganze Epidemien von Haarkrankheiten habe ich schon aus besseren, sonst reinlichen Frisierläden herauskommen sehen.

Die Nägel sollen auch nicht zu lang und nicht zu kurz getragen werden, am besten so, dafs sie die Fingerkuppe bedecken, zu deren Schutz sie ja auch da sind; alle acht Tage schneide man sie mit einer guten Schere oder einem guten scharfen Messer und löse die an ihren Rändern sich befindende dünne Haut etwas zurück. Jeden Tag aber reinige man sie, wie schon gesagt, unterhalb ihres vorderen Randes mit einem spitzstumpfen Horninstrument von dem sich ansammelnden Schmutz, der nicht nur nicht schön, sondern oft sehr gefährlich ist, weil sich pathogene Pilze mitunter darin befinden, und man sich durch gelegentliches Kratzen die schlimmsten Infektionskrankheiten mit seinen eigenen Nägeln animpfen kann, z. B. Rose und andere sog. Blutvergiftungen, Furunkel, Karbunkel u. a.

Mit vorstehendem glaube ich im allgemeinen dem mir gestellten Thema gerecht geworden zu sein, ohne übertrieben zu haben. Die Hygiene ist in ihrer praktischen Anwendung noch viel zu wenig Eigentum des Volkes. Gerade der Pädagoge aber hat die Gelegenheit, zu bewirken, dafs sie es mehr werde, dafs sie dem Volk in Fleisch und Blut übergehe. Dann hat er eine seiner vornehmsten Aufgaben erfüllt; denn: mens sana in corpore sano.

Literatur: Eichhoff, Die Hautkrankheiten. Leipzig. Eichhoff, Praktische Kosmetik für Ärzte und gebildete Laien. Wien. Eichhoff, Lehrbuch von Penzoldt-Stintzing. Jena. Eichhoff, Überfettete Seifen. Hamburg. Eichhoff, Weitere Beiträge zu der Seifenmethode. Volkmannsche Sammlung, neue Folge. Eichhoff, Über feste und pulverförmige Seifen. Berlin.

Elberfeld. J. Eichhoff.

Hebephrenie

s. Pubertätsirresein

Hebräisch

I. Geschichte des Sprachstudiums. II. Zur Geschichte des Unterrichts. III. Berechtigung des hebräischen Unterrichts in Gymnasien. IV. Person des Lehrers. V. Lehrziele. VI—IX. Lehrgang.

I. Geschichte des Sprachstudiums. A. Bei den Juden. Für das Studium des Hebräischen bei den Christen sind von Wichtigkeit gewesen namentlich die Schriften von Mose Kimchi (zweite Hälfte des 12. Jahrhunderts), David Kimchi (1160—1235, Bruder des M.) und die des Elias Levita. Letzterer hat auch durch Unterricht grofsen Einflufs ausgeübt; geboren um 1469 in Neustadt a. d. Aisch, gestorben 1549 in Venedig, Lehrer z. B. des Kardinals Ägidius de Viterbo und des Paul Fagius.

B. Während des christlichen Altertums hatte nur Hieronymus nennenswerte Kenntnis des Hebräischen, grofsenteils durch jüdische Lehrer.

C. Im Mittelalter hatten nur sehr wenige Christen Kenntnis des Hebräischen; man schöpfte fast ausschliefslich aus Hieronymus. Der Dominikaner Raymundus de Pennaforte (1175—1275, Ordensgeneral 1237 bis 1240) veranlafste die Errichtung zweier Kollegien in Murcia und in Tunis, in denen Arabisch und Hebräisch, die Sprache der Mauren und die der Juden, gelehrt werden sollten. Raymundus Lullus gründete im Jahre 1276 zu Miramar auf Mallorca ein Franziskanerkolleg zum Erlernen des Arabischen und des »Chaldäischen« und erreichte 1311 auf dem Konzil zu Vienne den Beschlufs, dafs am Sitze der römischen Kurie sowie an den Universitäten Paris, Oxford, Bologna und Salamanka für das Hebräische, das Griechische, das Arabische und das »Chaldäische« je zwei Lehrer anzustellen seien. An der Pariser Universität

ist in der Tat seit jener Zeit das Hebräische gelehrt worden. Das Baseler Konzil erneuerte den Beschlufs im Interesse der Mission im September 1434. Gute Kenntnis des Hebräischen zeigte der Franziskaner Nicolaus Lyranus (aus dem Dorfe Lyre in der Normandie, gestorben 1340 als Lehrer an der Sorbonne in Paris) in seinen postillae perpetuae in universa Biblia. Luther hat ihn hochgeschätzt; ohne tieferen Grund aber ist das Spottwort »Si Lyra non lyrasset, Lutherus non saltasset«. (Die alte Form des Spruches lautet, worauf Eb. Nestle hingewiesen hat und wie hier im Hinblick auf zahlreiche Irrtümer erwähnt sei: Nisi Lyra lyrasset, nemo doctorum in Bibliam saltasset. So in Grüningers Ausgabe von Reisch' Margarita philosophica, Strafsburg 1508, also 15 Jahre vor dem Erscheinen des ersten Teils von Luthers Übersetzung des Alten Testaments.)

D. Neues Leben. Irrig ist die häufig geäufserte Behauptung, dafs die am Anfang der Neuzeit sichtbar gewordene Teilnahme für das Hebräische lediglich eine Wirkung der Reformation sei. Für viele Kreise war das Wiederaufleben des Interesses für die Wissenschaften der Anlafs, sich mit der hebräischen Sprache bekannt zu machen: zu Lateinisch und Griechisch, utraque lingua, kam Hebräisch als tertia lingua. Bei nicht wenigen war der Wunsch rege, in die Tiefen der Kabbala, der jüdischen Geheimlehre, einzudringen, so bei Johannes Picus, Graf von Mirandula. Tatsächlich von der gröfsten Bedeutung war allerdings das durch die Reformation geweckte Verlangen, das Alte und das Neue Testament auch aus dem Grundtexte kennen zu lernen. Der eigentliche Vater des Studiums der hebräischen Sprache bei den Christen ist Joh. Reuchlin 1455—1522: Libri III de rudimentis hebraicis, Pforzheim 1506 (621 S. klein Folio). Um die Erleichterung des Erlernens des Hebräischen hat sich namentlich der Baseler Professor Sebastian Münster (1489—1552) verdient gemacht. Zu nennen sind ferner die drei Joh. Buxtorf, gleichfalls in Basel tätig: der Vater (1564—1629), der Sohn (1599—1664) und der Enkel. Seit dem Anfang des 17. Jahrhunderts begann man die anderen semitischen Sprachen mit dem Hebräischen zu vergleichen, in Wörterbüchern: V. Schindler und Edm. Castellus (Lexicon heptaglottum, London 1669 Fol.); in Grammatiken: Lud. de Dieu, Andr. Sennert, J. H. Hottinger. Um die Verbesserung der Methode haben sich Verdienste erworben namentlich der bekannte Didaktiker Wolfgang Ratke (Ratichius 1571 bis 1635; vergl. K. Christoph, W. Ratkes pädagogisches Verdienst, 2. Aufl., Leipzig 1899, 56 S.) und Christoph Helvig, der Verfasser der ersten hebräischen Grammatik in deutscher Sprache (Hebräische Sprachkunst, Giefsen 1619).

E. Albert Schultens (1686—1750), Professor in Franeker und in Leiden, hat das Verhältnis des Hebräischen zum Altarabischen zuerst im wesentlichen richtig erkannt und dadurch eine bleibende Grundlage für wissenschaftliches Studium des Hebräischen geschaffen: Origines hebraeae, 2. Aufl. 1761; Opera minora 1769, Kommentare zum Buche Hiob 1737 und zu den Sprüchen Salomos 1748. Sein bedeutendster Schüler war Nik. Wilh. Schröder, gestorben 1798 in Groningen.

F. Das neunzehnte Jahrhundert. Durch Gelehrsamkeit, nüchternes Urteil und klare Darstellung übte den gröfsten, noch jetzt fortdauernden Einflufs Wilh. Gesenius (1785 bis 1842), Professor in Halle: Wörterbuch zuerst 1810, seit der 12. Auflage 1894 von Frants Buhl bearbeitet; Grammatik zuerst 1813, seit der 22. Auflage 1878 von Emil Kautzsch bearbeitet. Gesenius' »Geschichte der hebräischen Sprache und Schrift«, Leipzig 1817 (231 S.) ist zwar seit lange in den wesentlichsten Teilen veraltet, war aber zur Zeit des Erscheinens eine vortreffliche Leistung und ist noch immer nicht durch ein gutes Werk gleiches Inhalts ersetzt. Sein Thesaurus wird noch jetzt von Gelehrten in vielen Fällen mit Nutzen verglichen.

Heinrich Ewald (1803—1875) hatte umfangreiches Wissen und tat manchen genialen Blick; leider macht nebulose Schreibweise seine Bücher zu einer wenig erfreulichen Lektüre. Anerkennung ist besonders der Behandlung der Syntax geworden.

Dem Forscher nützlich sind auch die Grammatiken von Justus Olshausen (setzte die Arbeit von Schultens fort, gestorben 1882), Friedr. Böttcher (fleifsige Materialiensammlung), Bernh. Stade und Ed. König

(hervorragend durch Fleifs und Gelehrsamkeit, aber von schwerfälliger Darstellung). In England sind (bezw. waren) die besten Kenner des Hebräischen: A. B. Davidson † und S. R. Driver; in Nordamerika: F. Brown, Ch. A. Briggs, W. H. Green † und W. R. Harper.

II. Zur Geschichte des Unterrichts. Leider können, wegen der Knappheit des zur Verfügung stehenden Raumes, hier nur einige Mitteilungen über das in Preufsen Geschehene gegeben werden. Am 8. Juli 1795 verfügte die Unterrichtsbehörde, dafs in den Gymnasien die künftigen Theologie-Studierenden zum Erlernen des Griechischen und des Hebräischen anzuhalten seien. Das Reglement für die Abiturienten-Prüfungen von 1812 erwähnt das Hebräische nicht; eine nachträgliche Erklärung vom 26. November ordnet aber Prüfung der künftigen Theologen im Hebräischen an. In die Sache eingehend äufsert sich erst die am 11. Februar 1824 vom Konsistorium in Köln veröffentlichte Ministerial-Verfügung: 2 Kurse, der untere einjährig, der obere zweijährig, mit wöchentlich je 2 Stunden; für die künftigen Theologen und Philologen soll der Unterricht obligatorisch sein. Letztere Bestimmung steht auch im Reglement für die Abiturienten-Prüfungen vom 4. Juni 1834. In ihm wird aufser mündlicher Prüfung schriftliche Übersetzung eines historischen Abschnitts oder eines kürzeren Psalms ins Lateinische mit grammatischer Analyse gefordert. § 28 verlangt, dafs der Prüfling das Hebräische geläufig lesen könne und Bekanntschaft mit der Formenlehre und den Hauptregeln der Syntax darlege, auch leichte Stellen aus einem historischen Buche des Alten Testaments oder einem Psalm ins Deutsche zu übersetzen vermöge. § 42 gestattet nachträgliche Prüfung durch eine Königliche wissenschaftliche Prüfungskommission; doch sollen nach diesem Zeitraum noch 5 Semester auf das Studium verwendet werden. Bald darauf (24. Oktober 1834) wurde die Verfügung vom 6. September 1823, nach der das Hebräische aufserhalb der regelmäfsigen Schulzeit gelehrt werden sollte, wieder aufgehoben; aber das durch Lorinsers Aufsatz »Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen« (1836) veranlafste Reskript des Ministers von Altenstein vom 24. Oktober 1837 gereichte dem Ansehen des hebräischen Unterrichts zu schwerem Schaden. Als die Lehrgegenstände nämlich, welche die Grundlage jeder höheren Bildung ausmachen und »zu dem Zwecke der Gymnasien in einem ebenso natürlichen als notwendigen Zusammenhange stehen«, werden bezeichnet Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Religion, philosophische Propädeutik, Mathematik nebst Physik und Naturbeschreibung, Geschichte und Geographie, sowie die technischen Fertigkeiten des Schreibens, Zeichnens und Singens. Gerade diese Lehrgegenstände seien geeignet »alle geistigen Kräfte zu wecken, zu entwickeln, zu stärken und der Jugend zu einem gründlichen und gedeihlichen Studium der Wissenschaften die erforderliche, nicht blofs formelle, sondern auch materielle Vorbereitung und Befähigung zu geben. Ein gleiches läfst sich nicht von der hebräischen Sprache, welche vorzugsweise nur für die künftigen Theologen bestimmt und als Vorbereitung zu einem speziellen Fachstudium dem allgemeinen Zwecke der Gymnasien fremd ist, und von der französischen Sprache behaupten.... Wenn indessen äufsere Gründe raten, den Unterricht in dem Hebräischen und Französischen beizubehalten, so gehen dagegen jene obengedachten Lehrgegenstände aus dem innern Wesen der Gymnasien lebendig hervor.« — In den Lehrplänen für die höheren Schulen vom 31. März 1882 heifst es im Lehrplan der Gymnasien: »Der hebräische Unterricht wird in Sekunda und Prima mit je 2 wöchentlichen Lehrstunden erteilt. Die Aufgabe desselben ist: feste Aneignung der Elemente der Formenlehre, Lektüre, leichter Abschnitte aus dem Alten Testament« und: Es »soll erreicht werden, dafs Studierende der Theologie sogleich bei ihrem Eintritt in die Universität solchen Vorlesungen erklärenden und historischen Inhalts, welche einige Kenntnis des Hebräischen voraussetzen, mit Verständnis zu folgen im stande sind«. Die zugehörige Ordnung der Entlassungs-Prüfung vom 27. Mai 1882 bestimmt (§ 3, 9; 6, 2; 8, 2; 8, 4): »In der hebräischen Sprache wird geläufiges Lesen, Bekanntschaft mit der Formenlehre und die Fähigkeit erfordert, leichtere Stellen aus dem Alten Testament ohne erhebliche Nachhilfe in

Deutsche zu übersetzen.« In der schriftlichen Prüfung (Zeit 2 Stunden; Benutzung eines hebräischen Lexikons ist erlaubt) sei »die deutsche Übersetzung eines leichten Abschnittes aus dem Alten Testament nebst grammatischer Analyse zu liefern.« Dazu § 16, 3: »Studierende, denen in dem Reifezeugnisse eine genügende Kenntnis des Hebräischen nicht zuerkannt worden ist, haben sich, wenn sie nachträglich das Zeugnis der Reife in diesem Gegenstande erwerben wollen, an eine Wissenschaftliche Prüfungs-Kommission für das höhere Schulamt zu wenden.« — Die neuesten, durch Erlafs vom 6. Januar 1892 zur Gültigkeit gelangten »Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen«, Berlin 1892, gedenken des Hebräischen zweimal. Erstens in den Lehrplänen S. 5: »Ebenso [wie für das Zeichnen] wird zur Erlernung des Englischen oder des Hebräischen in je zwei Stunden von II A bis I A Gelegenheit gegeben. Die Meldung zu diesem Unterricht verpflichtet zur Teilnahme auf mindestens ein halbes Jahr.« Zweitens in den Erläuterungen S. 78, Nr. 15: »Um an Gymnasien eine Überbürdung der Schüler mit Unterrichtsstunden zu verhüten, ist daran festzuhalten, dafs derselbe Schüler in der Regel nur an dem Englischen oder dem Hebräischen teilnehmen darf, und dafs eine Beteiligung an beiden Fächern von dem Direktor nur ausnahmsweise gestattet werden kann.« In der Rubrik »Besondere Lehrgegenstände« findet man zwar auch für Englisch, Turnen und Zeichnen allgemeine Lehraufgaben und methodische Bemerkungen; aber die hebräische Sprache ist vergessen! Denn dafs die Bestimmungen vom 31. März 1882 in Geltung bleiben sollen, kann nicht ohne weiteres angenommen werden, da die Zahl der Unterrichtsstunden um ein ganzes Viertel verringert worden ist (statt 4 Jahre nur 3). Die mündliche Prüfung im Hebräischen ist am Gymnasium ganz in Wegfall gekommen! Für die vor den Königlichen Wissenschaftlichen Prüfungs-Kommissionen abzuhaltenden Nachprüfungen aber ist sie beibehalten worden (Ministerial-Erlafs vom 4. April 1893).

III. Berechtigung des hebräischen Unterrichts in Gymnasien. A. Gegner. F. A. Gotthold 1837 in einer Schrift gegen die Jenaer Literatur-Zeitung. Direktor H. Schmidt im Programm des Gymnasiums von Wittenberg 1844, S. 23: Der hebräische Unterricht gehöre entweder auf die Universität oder in eine über den gewöhnlichen Gymnasialkursus hinausgehende Klasse. — Funkhänel (1848): Das Hebräische sei in die höheren Schulen im 16. Jahrh. aufgenommen worden, weil sie zur Vorbereitung künftiger Geistlicher bestimmt waren. Die Beibehaltung sei eine »Bevorzugung« der künftigen Theologen und Philologen, da auf künftige Juristen und Mediziner keine Rücksicht genommen werde; sie sei ferner eine »Überlastung« derjenigen Schüler, welche an diesem Unterricht teilnehmen. Die Kraft des Lehrers werde für wenige Schüler in Anspruch genommen. Merleker (1848) fügte hinzu, das Unterrichten der wenigen Schüler sei sehr teuer.

Joh. Bachmann (1891) wies gleichfalls auf die Überbürdung hin; aufserdem suchte er zu zeigen, dafs das auf der Schule erreichte Wissen in keinem Verhältnisse zu der aufgewendeten Zeit stehe (damals 4 Jahre).

B. Verteidiger. L. Wiese bemerkte in einem Aufsatze »Das Gymnasium und die zukünftigen Theologen« Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1847, S. 21 gegen H. Schmidt: die Forderung der Beseitigung sei »eine blofse Abstraktion, die alles aus dem Wesen der Sache ableiten möchte ohne Rücksicht auf ihr historisches Leben. Wir dürfen es nicht vergessen, wie die Gymnasien geworden sind, und so ist einerseits Pietät für den Zusammenhang der Schule mit der Kirche auch hier eine Pflicht; und wollen ferner die Gymnasien nicht jeden mit denjenigen Kenntnissen ausstatten, welche für die Fakultätsstudien auf der Universität unentbehrlich sind? Sollten sie dies aber allein bei den Theologen deshalb unterlassen, weil der hebräische Unterricht nicht für alle obligatorisch ist? Das könnte allenfalls geltend gemacht werden, wenn ihm ein gröfserer Raum gegeben würde, als wirklich geschieht.« Ferner: Hölscher, G. Sauppe, Bäumlein, Mezger im Jahre 1848; Mühlberg 1849; Strack u. Dörwald 1892. Die Hauptgründe sind: Die Teilnehmer am hebräischen Unterricht haben noch nicht über Überbürdung geklagt; aufserdem: Volenti non fit iniuria.

Wer das »Gymnasialprinzip« streng festhalten wolle, müsse auch das Französische ausschliefsen. Die Gymnasien sollen für das Studium in allen Fakultäten vorbereiten. Nicht das sei entscheidend, ob jeder einzelne alles, bezw. wieviel jeder einzelne bei seinem Spezialstudium brauchen kann. Man könne wohl Lateinisch und Griechisch ohne Sanskrit studieren, nicht aber Theologie ohne Hebräisch. Nur um ordentliches Anfangen des Studiums handle es sich; daher gehören auch die Elemente des Arabischen und des Syrischen nicht in die Schule. Die Zeit des Universitätsstudiums dürfe nicht noch mehr belastet werden, da der Umfang des in ihr zu Bewältigenden während der letzten Jahrzehnte sehr gewachsen sei (die Literarkritik, Fortschritte der Geschichtswissenschaft usw.). Die hohe Bedeutung des Volkes Israel, seiner Religion und seiner Geschichte für das Christentum und damit auch für alle wahre neuere Kultur. Die Vergleichung der so ganz anders gearteten hebräischen Sprache mit dem Lateinischen und dem Griechischen sei sehr bildend (sowohl die Ähnlichkeiten als auch die Unterschiede kommen in Betracht). Die Gründe der sprachlichen Erscheinungen lassen sich meist leicht erklären, zumal da man auch in den Elementen nicht Kinder, sondern heranreifende Jünglinge zu unterweisen habe. Das Neue Testament, viele Eigennamen (nicht nur biblische, sondern z. B. auch solche aus der griechischen Mythologie und Geographie) bieten Anknüpfungspunkte für das Erlernen des Hebräischen und zugleich auch Anregung, um tieferes und umfassenderes Verstehen der geschichtlichen Entwicklung zu gewinnen.

IV. Sehr viel kommt freilich an auf die **Person des Lehrers** und auf dessen wissenschaftliche wie praktische Vorbereitung. Es ist zu beklagen, dafs für diese Vorbereitung von seiten des Staates nichts geschieht, dafs vielmehr die schon ungenügenden Anforderungen der »Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen vom 5. Februar 1887« (Wiese, Verordnungen und Gesetze [3] II, S. 33 ff.) jetzt noch herabgesetzt worden sind. Die am 12. September 1898 entlassene neue »Ordnung« sagt in § 16: »Von den Kandidaten, welche die Lehrbefähigung im Hebräischen nachweisen wollen, ist zu fordern, dafs sie eine sichere, wissenschaftlich zusammenhängende [lies: zusammenhangende] Kenntnis der hebräischen Formenlehre und Syntax besitzen, und dafs ihre Lektüre geschichtlicher, poetischer und prophetischer Schriften des Alten Testaments einigen Umfang gewonnen hat. Sie müssen im stande sein, eine nicht zu schwierige Stelle des Alten Testamentes in punktiertem Texte mit grammatischer und lexikalischer Genauigkeit zu verstehen und richtig zu übersetzen, sich auch mit den Hauptpunkten der Geschichte des Volkes Israel und der alttestamentlichen Einleitungswissenschaft bekannt zeigen. Auf richtige Form und Deutlichkeit der hebräischen Handschrift ist gebührend Wert zu legen.« Durch die neu hinzugefügten Worte »in punktiertem« Texte scheint die Vorlegung eines unpunktierten Textes untersagt zu sein, und doch enthalten die besseren Übungsbücher für die Schule unpunktierte Texte (z. B. Kautzsch, Strack, Hollenberg), und jeder halbwegs Sachkundige weifs, dafs die Fähigkeit einen leichten unpunktierten hebräischen Text zu lesen ein sicherer und schneller Beweis ist für das Vorhandensein wenigstens eines Teiles derjenigen Kenntnisse, die keinem Lehrer des Hebräischen fehlen dürfen! Des Biblisch-Aramäischen geschieht keine Erwähnung, obwohl G. Stier 1859 in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen S. 674 das Lesen einiger aramäischer Kapitel schon in der Schule als wünschenswert bezeichnet und hinzugefügt hat: »Ist es nicht eine Schande, dafs so viele evangelische Theologen den Daniel nicht in der Ursprache lesen können, während Eine Ferienwoche hinreichte, ihnen eine relativ gründliche Kenntnis des Chaldäischen [lies: Biblisch-Aramäischen] zu verschaffen?« Prof. P. Schwartzkopff am Gymnasium zu Wernigerode hat, wie ein Zuhörer mir mitteilte, den Wunsch Stiers wiederholt erfüllt, und ich weifs aus eigener Erfahrung, dafs es möglich ist, junge Leute, die leidlich Hebräisch gelernt haben, in 4—6 Lehrstunden mit Hilfe z. B. meiner »Grammatik des Biblisch-Aramäischen« soweit zu bringen, dafs sie die leichteren aramäischen Stücke des Danielbuches im Original lesen können. Jedenfalls sollte gefordert werden, dafs der Lehrer (auch wegen des Neuen

Testamentes!) mit dieser Sprache sich bekannt gemacht hat. Um die wichtigsten Gesetze der Formenbildung zu verstehen, mufs er vom Arabischen wenigstens die Flexion des Verbum firmum und des Nomens mit Pluralis sanus kennen. Dieses Minimum des zu Beanspruchenden ist im Anhange zu meiner hebräischen Grammatik auf drei Seiten (die arabischen Formen mit lateinischen Buchstaben) zusammengestellt; die wichtigsten Regeln über den Ton im Altarabischen und im Hebräischen siehe Grammatik § 13 e. f. Ferner empfehle ich den Kandidaten die unten genannten Arbeiten von Th. Nöldeke, M. Lidzbarski, Aug. Müller, S. R. Driver u. a. Für selbständiges Studium des hebräischen Grundtextes des Alten Testamentes ist unentbehrlich auch das Besitzen einer Konkordanz.

Für die Vorbildung des Lehrers ist es ferner erforderlich, dafs er sich im Übersetzen aus dem Deutschen ins Hebräische übe. Er beginne mit dem Inhalt der besseren Übungsbücher. Später übersetze er historische Stücke des Alten Testamentes nach einer genauen Übersetzung ins Hebräische zurück (der Wortlaut des Grundtextes gibt dann sowohl leichte Möglichkeit der Auffindung gemachter Fehler als auch anderweitige Förderung). Dann kann er auch aus Luthers Übersetzung des Alten wie des Neuen Testamentes ins Hebräische übertragen (die hebräische Übersetzung des Neuen Testamentes von Delitzsch ist von der Britischen und Ausländischen Bibelgesellschaft um ein Geringes zu beziehen). — Sehr nützlich ist die Übung im Lesen unpunktierter Texte. Billigstes Hilfsmittel: der von S. Baer unter dem Titel Tiqqûn hasophēr wĕhaqorē [d. i. Anweisung für den Schreiber und den Leser von Gesetzesrollen, wie sie beim Gottesdienst in der Synagoge gebraucht werden] herausgegebene Pentateuch, [im Anhange das Buch Esther] Rödelheim, J. Lehrberger & Comp. (Preis geb. 1 M).

V. Die Lehrziele sind, wie bei jedem Sprachunterricht, zunächst formeller Art, im allgemeinen: Schärfung des Denkvermögens; im besonderen: Befähigung zum Hören exegetischer Vorlesungen über das Alte Testament (zuerst: Genesis und Psalmen). Im übrigen genügt es hier anzudeuten, dafs ein rechter Lehrer des Hebräischen reiche Gelegenheit hat, auf religiös, auf geschichtlich und auf poetisch Bedeutsames eindrucksvoll hinzuweisen.

VI. Lehrgang. Da das Hebräische, Sprache wie Schrift, auf den Lernenden, der nur von indogermanischen Sprachen (Deutsch, Lateinisch, Französisch, Griechisch, vielleicht noch Englisch) etwas weifs, anfangs in hohem Grade den Eindruck des Fremdartigen macht, empfiehlt es sich, dafs der Lehrer die durch Luthers Bibelübersetzung bekannten hebräischen Eigennamen usw. als Anknüpfungspunkt für die erste Erörterung mancher sprachlicher Erscheinung benutze. Ich will, der Wichtigkeit der Sache wegen, dies an einer gröfseren Anzahl von Beispielen klar machen.

A. Zur Lautlehre. § 1. Der Ton ruht in der Regel auf der letzten Silbe; die vorletzte Silbe ist betont nur vor gewissen Endungen und wenn der Vokal der letzten Silbe ein Hilfsvokal ist; vergl. Deutsches Peter mit Petr(us), *πέτρος* und hebr. qédem (Osten) mit *Κάδμ(ος)*.

§ 2. Luther schreibt s für hebr. sch. Also: Seth, Enos, Asdod, Simson, Sekel, Is-Boseth = Schēth, Enōsch, Aschdōd, Schimschōn, Schéqel, Isch-Bōscheth. — Er schreibt h für hebr. ch. Also: Ham, Hanna, Hophni, Rahel, Noah, Manoah, Nahas = Chām, Channā, Chophnī, Rachēl, Nōach, Manōach, Nachāsch. — Er schreibt oft ch für k (kh). Also: Rechab, Cherub, Chus, Achis = Rekhāb, Kerūb, Kūsch, Akhīsch.

§ 3. Kurzer Vokal oft statt des kürzesten e-lauts (Schĕwa mobile). Also: Sodom, Salomo, Askalon = Sĕdōm, Schĕlomō, Aschqĕlōn. Kurzes (kürzestes) e deutet zuweilen einen Kehllaut an, namentlich ʿAjin. Also: Gideon, Báesa, Eleasar, Náemi (Ganz falsch ist die aus dem Munde von Elementarlehrern so oft gehörte Aussprache: Baēsa, Naēmi) = Gidʿōn, Baʿschā, Elʿasār, Noʿomî. Zuweilen ʾAleph (Spiritus lenis), bes. in ʾēl Gott: Bezaleel (Bezal-ʾel).

§ 4. Wenn der Ton wegen einer hinzugefügten Endung oder eines eng angelehnten Wortes weiter rückt, fällt oft der Vokal fort, der bisher unmittelbar vor der Tonsilbe gestanden hat.

B. Nomen. § 5. Männliche Pluralendung îm: Chĕrub, Chrĕubim; El Paran (Terebinthe[nhain] von Paran Gen. 14, 6), Elim (daselbst waren 70 Palmenbäume

Exod. 15, 27). Nach § 4: Saräph d. i. Seraph, Sěraphim Jes. 6. — Ba'alim Richt. 2, 11.

§ 6. Femininendung ā: Mara Bitterkeit Exod. 15, 23; Debora Biene; Sara Fürstin. — Selten ath: Zarpath (genauer: Zarěphath) Sarepta; Goliath. Oder th mit vorhergehendem Hilfsvokal: Schibbōleth Strömung Richt. 12, 6. Pluralendung ōth: Rama Höhe, Ramoth (Ort in Gilead, zur Zeit Ahabs); Sukka Hütte, Sukkoth Richt. 8. Aschera 2. Kön. 13, 6, Ascheroth Richt. 3, 7. — Auch von Wörtern ohne Femininendung: Zaba Heer, Zěbaoth; Beēr Brunnen, Beēroth (Ort in Benjamin Jos. 9).

§ 7. Dual (nur von Nomina, nicht von Adjektiva oder Verba) ájim: Kusan-Risathaim Richt. 3, 10; Rama (alte Form: Ramath), Ramathaim 1. Sam. 1, 1.

§ 8. Kasusendungen (u Nom., i Gen., a Akk.,) nur noch in schwachen Resten erhalten (bes. »a locale« nach .. hin, auch ganz bedeutungslos): Pnuēl, Samuēl, Jáhaz u. Jáhzā.

§ 9. Bezeichnung des Genetivverhältnisses. Das regierende Wort steht stets voran: Baal Berīth Richter 8, 33; Ében 'Ézer 1. Sam. 4 u. 7, 12 (z ganz weich zu sprechen); 'Ébed Mélech Jer. 38, Is-Bōseth 2. Sam. 2 ff., 'Obēd Edōm 2. Sam. 6. — Im Fem. Sing. wird a zu (älterem) ath: Qirja Stadt, Kiriath (Qirjath) Jearim Jos. 9, Kiriath Sēpher Jos. 15, 15 (Othniēl). — ai wird zu ê: Ain ('Ajin) Auge, Engedi ('Ên) 1. Sam. 24, Endor 1. Sam. 28, En Gannim (Stadt, jetzt Dschenîn). Baith (Bájith), Haus, Beth-El, Beth-Lehem (léchem Brot), Beth-Semes (schémesch Sonne), Beth-Sean (Schean). — Vokalverkürzung: Bēn Sohn: Benhadad, Ben-Hinnom, Ben-Oni, Bin-Jamin Gen. 35, 18. Matthān (Gabe, auch Eigenname), Matthanja 2. Kön. 24, 17. Vergl. noch 'Obēd und 'Obadja, Zēl Schatten und Bezal'ēl Exod. 31, 2.

§ 10. Männlicher Plural îm; Verbindungsform (vor Genetiv), auch im Dual: ê: Banîm Söhne, Májim Wasser: Bnê Baraq und Mê Jarqon Jos. 19, 45. 46; Bne hargem (»Donnerskinder«). Mark. 3, 17.

§ 11. Präpositionen. Be-zal'ēl, Besodja Neh. 3, 6. | Eth-baal 'Ἰθώβαλος, Vater der Isebel. | Lamā wozu? | El-jo'enai 1. Chr. 26, 3. | Mi-kha-el. | 'Immānu-el.

§ 12. Angehängte Personalpronomina (Suffixa). Elî Matth. 27, 46; Eli-hu (hū = er); Eli-'ézer, Eli-ab, Eli-mélech. Uri-el, Abi-el, Abi-nó'am, Lo 'Ammi Hos. 1, 9. 'Immānu-el. Hephzi-bah 2. Kön. 21. — Am Verbum: 'asabthāni.

§ 13. C. Verbum. Grundform ist die 3. m. sg. perf. des einfachen Activum: qāṭál (er hat getötet; Nachschlageform in den Wörterbüchern wie im Deutschen, Englischen, Französischen der Infinitiv). In Namen ist der Endvokal gedehnt: Nathān, El-nathan, Jonathan, Nathan-(a)el, Nethan-ja. Saphat (schaphat richten), Jo-saphat, Sephatja, Raphael, Zephanja.

§ 14. 1. sg. Sealthiel (schāál fordern, fragen; ēl Gott), 2. sg. asabthāni Matth. 27, 46 ('āzáb verlassen).

§ 15. Imperfectum (meist unserem Futurum entsprechend). Gedalja: Jigdalja Jer. 35, 4. Semaja (schāma' hören): Ismael und Jismaja. Seraja (śārā streiten): Israel. — Isaak, Jakob, Jephthah.

§ 16. Imptv. f. sg. qûmi »steh auf«.

§ 17. Participia. 'Obēd (Sohn des Boas). Passiv: Baruch (barûkh gesegnet). Femin. Zeruja. — David, Jehoram.

§ 18. Steigerungsstamm. a) Activum. Perf.: Hillel. Impf.: Jehallel-ēl; Jerachmeēl Jer. 36, 26. Imptv.: Hallělu-jah. b) Passivum. Perf. Lo-Ruhāma Hos. 1, 6. Impf.: Jeroham; Jephunné.

§ 19. Kausativstamm. Activum (î vor dem letzten Konsonanten). Impf.: Eljaqim = Jehojaqim; Jehojachin; Jaïr, Part.: Meïr. Imptv.: Hosia(n)-na (hoschî'ā[n]-nā).

§ 20. Reflexivstamm. Perfectum: No'adja Neh. 6, 14.

VII. Die Leseübungen und die Schreibübungen sind in engster Beziehung zueinander vorzunehmen. Diejenigen Buchstaben werden also zuerst eingeübt, welche am leichtesten zu schreiben sind, also ר mit ב und ת, dann ד mit ה und ח, dann ו mit נ und ג usw. Die Menge der Vokalisationszeichen verwirrt den Anfänger; daher beschränke man sich, bis alle Buchstaben erlernt sind, auf die beiden Vokale Qamez und Pathach, mit denen eine genügende Menge wirklich vorkommender Wörter sich schreiben und lesen läßt. (Die sinnlosen Bildungen mancher Fibeln ba, be, bi, bo, bu usw. sind natürlich zu vermeiden.) Gelegentlich der Leseübungen kann Manches aus der Lautlehre besprochen werden: so die Eigenschaften der Kehllaute (gewöhnlich

»Gutturale« genannt; richtiger ist »Laryngale«) bei den Chatephlauten und dem Pathach furtivum, die Lehre von der Silbe bei Schᵉwa quiescens und Schᵉwa mobile. — Man lasse anfangs zwischen Doppellinien oder unter der Linie schreiben: Wenn der wagerechte starke Strich des oberen Teils der meisten Buchstaben auf Einer Linie steht, wird man leicht zu ordentlich aussehender und zugleich lesbarer Schrift gelangen. Vergl. mein »Hebr. Schreibheft. (4. Auflage. München 1906, 16 S. 4°; 30 Pf.) Empfehlenswert ist der Gebrauch der nach Art der Gänsekielfedern und Schreibrohre zugespitzten Feder von F. Soennecken 106a.

VIII. In Bezug auf die Einübung der Formenlehre nötigen fast alle Übungsbücher den Lehrer zu einer nahezu willenlosen Befolgung des in ihnen angewendeten Lehrganges. Ich mifsbillige solche Beschränkung der Lehrfreiheit und habe deswegen, und auch weil oft zwei Jahrgänge in Einer Klasse zu unterweisen sind, das Übungsbuch zu meiner Grammatik so eingerichtet, dafs der Lehrer nach Belieben mit dem Nomen oder mit dem Verbum beginnen oder beides nebeneinander durchnehmen kann. Darüber, dafs wichtige Abschnitte der Syntax gleich bei Einübung der Formenlehre zu behandeln sind, und über einige andere Abweichungen meiner Grammatik von fast allen anderen Lehrmitteln darf ich auf das Vorwort verweisen. Das Erlernen der Vokabeln kann man durch Verweisung auf bekannte Eigennamen usw. erleichtern (z. B. Ebioniten, Melchior, Uria, Enos, Medina), vergl. mein »Hebr. Vokabularium. (In grammatischer und sachlicher Ordnung.) 7. Aufl. München 1903 (59 S.).« — Als Gegenstand der Lektüre sind leichte Stücke historischen Inhalts zu wählen, aufserdem einige Psalmen. Wenn der Lehrer mit einer tüchtigen Prima noch mehr bewältigen kann, so tue er es, doch so, dafs der wissenschaftlichen Auslegung auf der Universität nicht vorgegriffen wird. — In Betreff des Übersetzens aus dem Deutschen ins Hebräische sind die Ansichten der Lehrer geteilt. Ich halte es für sehr nützlich; ebenso G. Sachse-Bartenstein und andere. Es kann sowohl mündlich als auch schriftlich geschehen.

IX. Die Verteilung des Lernstoffes ist bedingt durch die im ganzen zu Gebote stehende Zeit und die Zahl wie die Zusammensetzung der Klassen. In den meisten Gymnasien Deutschlands dauert der Unterricht drei Jahre und wird in 2 Klassen erteilt: die Obersekunda hat einen einjährigen Kurs, die beiden Primen werden zusammen unterrichtet. Dann fällt Schrift-, Laut- und Formen-lehre auf die Obersekunda, während in der Prima erstens die Formenlehre wiederholt und ergänzt wird, zweitens im Anschlufs an die Lektüre die Hauptgesetze der Syntax zur Besprechung gelangen. Wenn in der Sekunda in jedem Halbjahre Anfänger eintreten, wird nach Erledigung der Lese- und Schreib-übungen, die natürlich immer den Anfang bilden, in dem einen Semester das Nomen, in dem des anderen das Verbum den Hauptgegenstand des Unterrichts bilden müssen.

Literatur: I. A. W. Bacher, Die Anfänge der hebr. Grammatik, in: Zeitschr. der Deutschen Morgenländ. Gesellschaft 1895, S. 1—62. 335—392; Die Hebr. Sprachwissenschaft vom 10. bis zum 16. Jahrh. Trier 1892, 114 S.; Die Jüdische Bibelexegese vom Anfange des 10. bis zum Ende des 15. Jahrh. Trier 1892, 102 S. — L. Rosenak, Die Fortschritte der hebr. Sprachwissenschaft von Jehuda Chajjûg bis David Kimchi I. Frankfurt a. M. 1899, 47 S. — J. Levi, Elia Levita und seine Leistungen als Grammatiker. Breslau 1888, 63 S. — W. Bacher, Elija Levita's wissenschaftliche Leistungen, in: Zeitschr. der Deutschen Morgenländ. Gesellschaft 1889, S. 206—272. — B. Strafsburger, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts bei den Israeliten. Stuttgart 1885, 310 S. — M. Güdemann, Das jüdische Unterrichtswesen während der spanisch-arabischen Periode. Wien 1873, 260 S.; Geschichte des Erziehungswesens und der Cultur der abendländischen Juden, 3 Bde., Wien 1880—88; Quellenschriften zur Geschichte des Unterrichts und der Erziehung bei den deutschen Juden. Berlin 1891, 32 u. 324 S.

B. O. Zöckler, Hieronymus, sein Leben und Wirken. Gotha 1865, 476 S. — A. Röhrich, Essai sur St. Jérome exégète. Genf 1891, 72 S. — Über die Sprachkenntnisse der Kirchenväter vergl. H. Hody, De Bibliorum textibus originalibus, versionibus graecis et latina. Oxford 1705, S. 277 ff.

C. J. C. Ulrich, De linguae ebraicae inter Christianos ante Reuchlinum cultu. Halle 1751. — J. Soury, Des études hébraïques et exégètiques au moyen âge chez les Chrétiens d'Occident. Paris 1867. — Ch. Jourdain, Excursions historiques et philosophiques à travers le moyen âge. Paris 1888, bes. S. 219—245. — S. Berger, Quam notitiam linguae Hebraicae habuerint Christiani medii aevi temporibus in Gallia. Paris1893, 60 S.

Über Nicolaus von Lyra vergl.: C. Siegfried, Raschis Einfluſs auf N. v. L. und Luther in der Auslegung der Genesis, in: Archiv für wissenschaftliche Erforschung des Alten Testaments I, 1867, S. 428—456; II, 39—65. — F. Maschkowski, Raschis Einfluſs auf Nik. v. L. in der Auslegung des Exodus, in: Zeitschr. für die alttestamentliche Wissenschaft 1891, 268 bis 316. — M. Fischer in: Jahrbücher f. protest. Theologie 1889, 430—471, 578—619. — Wilh. Neumann in: Revue des études juives 1893, Bd. XXVI, 172—182, und XXVII, 250—262 (Psalmen).

D. Ludw. Geiger, Das Studium der Hebr. Sprache in Deutschland vom Ende des 15. bis zur Mitte des 16. Jahrh. Breslau 1870, 140 S. — Eb. Nestle, Nigri, Böhm u. Pellican, Ein Beitrag zur Anfangsgeschichte des hebräischen Sprachstudiums in Deutschland, in: Marginalien und Materialien von E. N. Tübingen 1893, Abteilg. II, 1, S. 1—35. — G. Bauch, Die Einführung des Hebräischen in Wittenberg, in: Monatsschrift für Geschichte und Wissenschaft des Judentums 1904, S. 22—32. 77—86. 145 bis 160. 214—223. 283—299. 328—340. 461—490. — L. Geiger, Joh. Reuchlin, sein Leben und seine Werke. Leipzig 1871, 488 S. — V. Hantzsch, Sebastian Münster, Leben, Werk und wissenschaftliche Bedeutung. Leipzig 1898, 187 S. — Buxtorf-Falkeisen, Joh. B., der Vater Basel 1860, 46 S. — E. Kautzsch, Joh. B., der Ältere. Basel 1879, 45 S.

E. Ferd. Mühlau, A. Sch. und seine Bedeutung für die hebräische Sprachwissenschaft in: Zeitschr. für die gesamte lutherische Theologie und Kirche 1870, S. 1—21.

F. W. Gesenius, Hebr. Grammatik. Völlig umgearbeitet von E. Kautzsch. 27. Aufl. Leipzig 1902, 593 S.; Hebr. u. aram. Handwörterbuch über das Alte Testament, bearbeitet von F. Buhl. 14. Aufl. Leipzig 1905, 932 S. — H. Ewald, Ausführliches Lehrbuch der hebräischen Sprache des A. Bundes. 8. Ausg. Göttingen 1870, 959 S. — Lebensbeschreibung: T. W. Davies, Heinrich Ewald, Orientalist and Theologian. London 1903, 146 S. — J. Olshausen, Lehrbuch der hebr. Sprache. Braunschweig 1861, 676 S. — F. Böttcher, Ausführliches Lehrbuch der hebr. Sprache. Leipzig 1866. 68 (654 u. 669 S.) — B. Stade, Lehrbuch der hebr. Gr. I. Leipzig 1879, 425 S. — Ed. König, Lehrgebäude der hebr. Sprache. Leipzig. 3 Bde. 1881—97 (2033 S.; Band 3: Syntax 721 S.). — Weitere Literaturangaben in: H. L. Strack, Hebräische Grammatik mit Übungsbuch. 8. Aufl. München 1902, 152 u. 122* S., S. 120—127.

II. A. J. Baumgartner, De l'enseignement de l'hébreu chez les Protestants à partir de l'époque de la réformation. Genf 1889, 48 S. — Gräfenhan, Statistisches über den hebr. Unterricht in den deutschen, insbesondere preuſsischen Schulen, in: Zeitschr. für das Gymnasialwesen 1866, S. 517—533. 881—991. — L. Wiese, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preuſsen. 3. Ausg., 2 Bde. Berlin 1886. 88.

III. A. K. H. Funkhänel-Eisenach, Über den Unterricht im Hebr. auf Gymnasien, in: Zeitschr. für das Gymnasialwesen. Berlin 1848, S. 18—22. — C. F. Merleker-Königsberg, Das Hebräische ist ein den Gymnasial-Lehrgegenständen fremdartiges Element, das. S. 725—730. — Joh. Bachmann, »Es geht so nicht weiter!« Der Hebr. Unterricht auf dem Gymn. Ein zeitgemäſses Wort an unsere Unterrichtsbehörden. Berlin 1891, 24 S.

B. L. Hölscher-Herford, Über den hebr. Unterricht, in: Z. f. G. W. 1848, 358—360. — Gust. Sauppe-Torgau, Über den Unterricht im Hebr. auf Gymn., das. S. 360—363. — Bäumlein-Maulbronn, Der hebr. Unterricht auf Gymnasien, das. S. 731—735. — Mezger-Schönthal, Sollen die Gymnasien aufhören, im Hebr. Unt. zu erteilen? das. 885—897. — Mühlberg-Mühlhausen, Sollen die Gymn. aufhören, im Hebr. Unterricht zu erteilen? das. 1849, S. 666—675. — J. D. W. Buddeberg, Über den hebr. Unt. auf Gymn. Essen 1849, 13 S. 4°. Gymn.-Programm. — H. L. Strack, Der Unt. im Hebr. und die Gymn., in: Zeitschr. für den evang. Rel.-Unt. 1892, S. 89—94. — P. Dörwald-Ohlau, Der hebr. Unt. auf dem Gymn., in: Neue Jahrb. für Philol. u. Pädag. 1892, Bd. 146, S. 191—211.

IV. H. L. Strack, Grammatik des Biblisch-Aramäischen mit den nach Handschriften berichtigten Texten und einem Wörterbuch. 4. Aufl. Leipzig 1905, 100 S. — Theod. Nöldeke, Die semit. Sprachen. 2. Aufl. Leipzig 1899, 76 S., allgemein verständlich u. mit hervorragender Sachkenntnis geschrieben. — Ed. König, Hebräisch und Semitisch. Berlin 1901, 128 S. — M. Lidzbarski, Handbuch der nordsemit. Epigraphik. Weimar 1898, bes. S. 173—203 über die Geschichte der Schrift; in Band II vortreffliche Schrifttafeln. Eine Ergänzung dazu ist L.s Aufsatz »Der Ursprung der nord- und südsemitischen Schrift« in: Ephemeris für semitische Epigraphik I. Gieſsen 1902, S. 109—136. 261—271. — Aug. Müller, Semitische Nomina, Bemerkungen zu Lagarde und Barth, in: Zeitschr. der Deutschen Morgenländ. Gesellsch. 1891, S. 221—238, wichtig für die Lehre von der Nominalbildung. — S. R. Driver, The use of the tenses in Hebrew. 3. Aufl. Oxford 1892, 306 S., mit lehrreichen Anhängen, z. B. über den Nutzen des Arab. für das Verstehen des Hebräischen. — S. R. Driver, Notes on the Hebrew text of the books of Samuel with an introduction on Hebrew palaeography and the ancient versions. Oxford 1890, XCVI, 296 S. — C. F. Burney, Notes on the Hebrew text of the books of Kings. Oxford 1903, XLVIII, 384 S. — Wilh. Gesenius, Thesaurus philologicus criticus linguae Hebraeae et Chaldaeae Vis Ti. 2. Aufl. Leipzig 1835—1858, (1522 u. 116 S. 4°). — F. Brown, S. R. Driver and Ch. A. Briggs, A Hebrew and English Lexicon of the Old Testament. Oxford 1892—1904, א—שׂכר, 968. S. 4°. [leider noch nicht vollendet.] — S. Mandelkern, Veteris Testamenti Concordantiae Hebraicae atque Chaldaicae. Leipzig 1896, 1532 S. Fol.; editio minor exemplis omissis. Leipzig 1900, 1011 S. 4°.

V. P. Dörwald, Die Formenbildungsgesetze des Hebräischen. Ein Hilfsbuch für Lehrer des Hebr. an Gymnasien. Berlin 1897, 123 S. Vergl. dazu die Aufsätze desselben Verf. in: Frick u. Meyer, Lehrproben u. Lehrgänge. Halle, Heft XV, S. 23—30; XIX, S. 22—23; XXV, S. 9—20; XLIX, S. 88—95. — Jul. Frdr. Böttcher-Dresden, Bericht über das Hebr., im Auftrage der Leipziger Gymnasiallehrerversammlung entworfen, in: Archiv für Philologie und Pädagogik. Leipzig 1849, S. 48—67. — G. Stier, Zur Behandlung des Unterrichts im Hebr., in: Zeitschr. für das Gymn.-Wesen 1859, S. 657 bis 675. — Gotthold Sachse, Bemerkungen über den Unterricht im Hebr., in: Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen 1898, S. 209—215.

Grofs-Lichterfelde. H. L. Strack.

Hecker, Johann Julius

1. Lebensgeschichte. 2. Gründung der Realschule. 3. Wirksamkeit für das Volksschulwesen.

1. Lebensgeschichte. Johann Julius Hecker war am 2. November 1707 zu Werden an der Ruhr als Sohn und Enkel von Rektoren einer Stadtschule geboren. Bis zum 14. Lebensjahre auf der Schule seines Vaters vorgebildet, in der sein Interesse für die Naturwissenschaften geweckt worden war, bezog er 1721 zur Vorbereitung für Universitätsstudien das Gymnasium im benachbarten Essen, durch dessen Rektor Joh. Heinr. Zopf, einen Schüler A. H. Franckes, er nicht nur in den Betrieb der alten Sprachen, sondern auch in denjenigen von Geschichte und Erdkunde eingeführt wurde, während sein Eifer für die Naturwissenschaften dadurch eine weitere Förderung fand, dafs er bei einem Apotheker wohnte und in dessen Laboratorium arbeiten durfte. Durch die fromme Erziehung im Elternhause und den Verkehr mit den Pfarrern Essens entschlofs er sich zum Studium der Theologie und bezog im Jahre 1726 die Universität zu Halle, wo er noch über ein Jahr lang Franckes Vorlesungen hören und sein reich gesegnetes Wirken in seelsorgerischer und pädagogischer Hinsicht bewundern konnte. Seine Studien erstreckten sich auf die verschiedensten Wissensgebiete, namentlich nachdem er 1728 Mitglied des von Francke gegründeten Seminarium praeceptorum selectum unter der Leitung von dessen Schwiegersohn und Nachfolger Freylinghausen geworden war. Schon im folgenden Jahre übernahm er ein Lehramt an dem Pädagogium der Franckeschen Stiftungen, in dem er sechs Jahre hindurch auf allen Stufen in den verschiedensten Lehrfächern unterrichtete und die Anregung dazu fand, noch in Halle drei und später in Berlin zwei naturwissenschaftliche Bücher abzufassen. Hatte Hecker somit sich völlig mit Franckeschem Geiste durchtränkt, so war ihm auch die Gelegenheit geboten, über die praktischen Versuche des Prediges Semler in Halle von 1708 in Bezug auf die »Realschule« zu hören und über den Grund ihres Mifslingens nachzudenken. Das nochmalige Aufleben einer solchen Anstalt im Jahre 1739 erlebte er in Halle nicht mehr. Denn er war nach einer gröfseren Studienreise durch Deutschland und Holland im September 1735 als Prediger und Schulinspektor für das Militär-Waisenhaus nach Potsdam berufen worden, wo er die besondere Aufmerksamkeit des Königs Friedrich Wilhelms I. in dem Grade auf sich zog, dafs dieser ihn 1739 als Prediger an die neuerbaute Dreifaltigkeitskirche in Berlin versetzte, wo er fast 30 Jahre lang eine epochemachende Tätigkeit entfaltete.

Getreu den Worten des Königs: »Er mufs den Leuten den Herrn Jesum predigen und sich der Jugend recht annehmen, denn daran ist das Meiste gelegen!« hat er unablässig geschafft und gewirkt. Seine Predigt, Katechisation und gesamte Seelsorge, die völlig den ihr durch Spener erteilten Charakter trug, wird als ausgezeichnet gerühmt, auch das materielle und geistige Wohl der Armen lag ihm stets am Herzen. Namentlich aber nahm er sich des Schulwesens an, in dem er durch seine hervorragende praktische Veranlagung und seine unermüdliche Tatkraft ganz besondere Leistungen erzielte. Zunächst nahm er sich der Schulen seiner Parochie an, führte die Schulordnung des Pfarrers Fuhrmann ein und verschaffte sich für die Armenschulen aus dem Beichtgeld und dem Klingelbeutel einige Mittel. Durch eine Schullotterie, die er nach dem Vorbilde von gleichen Unternehmungen in Halle, Eisleben und Magdeburg mit Genehmigung des Königs Friedrich II. veranstaltete, erwarb er sich einen Betrag von 4000 Talern. So wufste er unermüdlich

und erfinderisch in allen Kreisen der Bevölkerung für seine Schöpfungen Teilnahme zu erregen und das erforderliche Geld herbeizubringen. Er dehnte die vorhandenen Schulen auf mehrere Klassen aus, gründete neue und sorgte in ihnen für methodischen Unterricht und sachgemäfsen Fortschritt. Gegen Ende des Jahres 1744 wurden in seinen Schulen 500 Kinder, darunter 200 vollständig frei, unterrichtet. Die Schüler wurden in 7 Klassen von 7 Lehrern unterwiesen, diejenigen, die zu dem Gymnasium übergehen wollten, auch in den Anfängen der lateinischen und französischen, ja sogar der griechischen Sprache. Im Jahre 1747 konnte er schon ein Schulhaus kaufen, in dem er die 5 oberen Klassen unterbrachte.

Nun ging er auch an die Ausführung seines Plans, für bessere Schulbildung derjenigen Jugend zu sorgen, die einen höheren bürgerlichen Beruf ergreifen und nicht studieren sollte. Durch diese Gründung der ersten Realschule, die Bestand hatte, ist Heckers Name besonders bekannt geworden. (S. Nr. 2.)

Aber auch auf diese Tätigkeit beschränkte sich Hecker nicht, sondern er ging noch an andere Aufgaben auf dem Gebiete des Schulwesens, die dringend der Lösung bedurften, er gründete nämlich ein Schullehrer-Seminar und hat schliefslich noch den Auftrag ausgeführt, ein Landschulreglement auszuarbeiten. Mit seinem durchdringenden Verstande, seiner grofsen Duldsamkeit, seiner unermüdlichen Berufstreue und seinem unerschütterlichen Gottvertrauen hat er bis an sein Ende treu und erfolgreich gewirkt. Der grofse Preufsenkönig Friedrich II. wollte ihm sehr wohl, ernannte ihn 1750 zum Oberkonsistorialrat und förderte seine Pläne. Von 1766 an fühlte Hecker Anwandlungen von Schwäche, bis am 24. Juni 1768 der Tod sein reich gesegnetes Leben auslöschte. In seinen Schuleinrichtungen, die einen Wert von 58643 Talern darstellten, waren 7200 Kinder, davon 3000 unentgeltlich, unterrichtet worden.

2. Gründung der Realschule in Berlin. Mit den bisherigen Schuleinrichtungen hatte Hecker nichts wesentlich Neues geschaffen, er hatte vielmehr nur mit Glück versucht, gute Einrichtungen, die er vorfand, in möglichster Vollkommenheit in den ihm unterstellten Schulen ein- und durchzuführen. Es ist nun natürlich, dafs ein pädagogisch so befähigter Mann von der Bewegung mächtig ergriffen wurde, die in der Richtung der »bürgerlichen« Vorbildung durch sog. Realschulen besonders hohe Wellen schlug. Er war ja auch durch seine Tätigkeit in Halle mit den Plänen von A. H. Francke und mit dem Versuche Semlers eingehend bekannt und mit dem Mediziner Friedrich Hoffmann, der das Vorhaben Semlers unterstützte, befreundet geworden. Ob er dagegen die Errichtung einer Realschule in Königslutter im Jahre 1745 und ihre Einrichtung gekannt hat, erscheint sehr zweifelhaft. Wir müssen es uns hier versagen, auf die Gründe und Ursachen, sowie die einzelnen Erscheinungen dieser Bildungsrichtung einzugehen und uns damit begnügen, auf die reiche Literatur darüber, namentlich auf die Artikel »August Hermann Francke« und besonders »Realschulwesen in Deutschland« in diesem Handbuche zu verweisen. Schon aus Heckers Schulnachrichten vom Herbst 1746 können wir entnehmen, dafs er seine deutschen Schulen zu einer Latein- und einer Real-Schule auszubauen wünschte. Seine »Begierde erwachte, durch Anlegung einer mechanischen Realklasse der Jugend Gelegenheit zu geben, sich desto besser auf die zukünftigen Lebensarten zu schicken, wenn sie nicht eigentlich studieren sollen«. Im Dezember dieses Jahres entwarf er einen Plan dafür, reichte ihn, nachdem er mit mehreren Gelehrten darüber beraten hatte, am 13. Februar 1747 dem Oberkuratorium, dem die Dreifaltigkeitskirche mit ihren Schulen unterstellt war, zur Genehmigung ein und begann im Mai 1747 seine neue Anstalt mit der »Nachricht von einer ökonomisch-mathematischen Realschule, welche bei den Schulanstalten der Dreifaltigkeitskirche im Anfange des Maimonats dieses Jahres eröffnet werden soll«.

Hecker setzte hierin auseinander, dafs es bisher in Deutschland nur solche Schulen gäbe, welche die Jugend für die Universitäten vorbereiteten, und solche, in denen den Schülern die Grundlagen des Christentums, Lesen und notdürftig das Schreiben und Rechnen beigebracht würden. Dazwischen fehle noch eine Schulart, ökono-

mische und mathematische Realschulen, für junge Gemüter, die nicht eigentlich studieren sollen, aber dem Staate auf andere Weise dienen wollen. Hecker steht also völlig in der damaligen Bewegung, die für jeden Stand eine besondere Art von Bildunganstalt nötig hielt, und zwar von allgemeiner Bildungsanstalt, nicht von fachlicher. Bei dieser Aufzählung fehlen die Unterrichtsanstalten, die damals für die Jugend des Adels und der Vornehmen geplant und gegründet wurden. Wohl war Hecker eine der bedeutendsten dieser Institute, das 1745 gegründete Collegium Carolinum in Braunschweig, bekannt, auf das manche Vorkämpfer der Realschulen grofse Hoffnungen setzten, aber er erwähnte dasselbe hier nicht, weil man sich dort »mehr mit der vornehmen Jugend in das Galante der Wissenschaften als in das eigentlich Nutzbare einlasse« (Artikel: Ritterakademien). Ferner waren ihm noch zwei Aufsätze bekannt, welche eine höhere Schulausbildung auf anderm Wege als den Lateinschulen verlangten, nämlich ein Vorschlag des Dresdener Rektors Schöttgen und ein anonymes »Sendschreiben, die Manufacturen in einem Lande betreffend« in den von Zincke begründeten »Leipziger Sammlungen von Wirtschaftlichen, Polizey-, Finanz- und Cammerwesen dienlichen Nachrichten«. Aber von weiteren Versuchen in der Gründung derartiger so vielfach geforderter Schulen weifs er noch nichts, ja er findet die Ursache davon, dafs derartige Schulen nicht gegründet seien, darin, dafs das ganze Schulwesen ausschliefslich durch solche Leute versehen werde, welche eine der vier Fakultäten der Universitäten besucht haben, und von Geringschätzung über alle Bestrebungen, die nicht hier gelehrt werden, erfüllt sind.

Somit hat Hecker nach dem bisherigen Stande der Forschung tatsächlich eine von vielen Seiten schmerzlich empfundene Lücke durch die Gründung der Realschule ausgefüllt. Sie war anders als der Semlersche Versuch, weit umfassender als die Realschule in Königslutter, sie gereicht ganz besonders deshalb ihrem Gründer zu hohem Ruhme, weil es die erste war, die durch sein eifriges Bemühen Bestand und Dauer bis auf den heutigen Tag gehabt hat. Aber auch dadurch unterscheidet sich diese »Heckersche Realschule« von allen andern Anstalten dieses Namens, dafs die eigentliche Realschule nur einen Teil des ganzen Organismus ausmachte. Wie Hecker in seiner Nachricht vom guten Fortgang der Realschule im Jahre 1748 ausführte, umfafste sie dreierlei Anstalten, nämlich die deutsche Schule, welche den andern als Vorschule diente und den künftigen Handwerkern ihre vollständige Schulbildung lieferte, die lateinische Schule, die zum Studium vorbereitete, und die eigentliche Realschule, in welcher der Jugend eine höhere Bildung übermittelt werden sollte, ohne Universitätsbesuch zu bedingen. Die Schüler nahmen an den Unterrichtsfächern teil, die sie nach ihren Anlagen, den Wünschen der Eltern und den Gutachten der Lehrer betreiben sollten. Dieser wiederum auf A. H. Francke zurückgehende Parallelunterricht gestattete eine immer erweiterte Aufnahme von neuen Unterrichtsfächern, sodafs wir nach einigen Jahren schon 52 verschiedene Klassen vorfinden. Aber nicht nur durch eine grofse Anzahl neuer Lehrfächer neben den alten unterschied sich die Heckersche Realschule von den bisherigen Schularten, sondern besonders durch die Methode. In eingehendster Weise wurde auf allen Gebieten die Anschauung gepflegt. Um dies zu ermöglichen liefs Hecker z. B. Lehrer in den Harz und in die sächsischen Bergwerke reisen, um dort die Bergwerkskunde zu studieren, andere Lehrer besuchten auf Kosten der Schule naturwissenschaftliche Vorlesungen in Halle, andere mufsten Drechseln und Glasschleifen erlernen; ja in einzelnen Fächern liefs Hecker seine Schüler durch besondere Fachleute unterrichten, besonders da es häufig genug an geeigneten Lehrkräften in verschiedenen Gegenständen fehlte. So entstand auch eine berühmte Modellsammlung für allgemeine und Kunst-Geschichte, für Erdkunde, Bergbau, Handel, Apotheke, Buchdruck, Ackerbau und die verschiedenen Handwerke, Kriegswissenschaft, Naturwissenschaften, Astronomie, Physik u. a. m.

Auf die Anforderungen und Leistungen in den einzelnen Fächern können wir hier nicht eingehen, um so weniger, weil die Literatur sie genügend bietet, dagegen wollen wir nur kurz das Urteil O. Simons,

des vorletzten Nachfolgers in der Leitung der Anstalt, anführen: »Eine einheitlich organisierte Schule war die Heckersche Realschule nicht; eine geniale Schöpfung war sie auch nicht, ebensowenig wie das Gymnasium: die harmonische Gliederung zu finden war der Arbeit von Generationen überlassen, aber Keime dazu und Lebenskräfte lagen in den ursprünglichen Einrichtungen. Mit dem Zeitalter, in dem sie entstanden, trägt sie ihre Mängel und Schwächen an sich; echt deutsch auch darf sie genannt werden, denn wenn irgend eine Bezeichnung auf sie pafst, so ist es die: Individualschule.«

Die Schule sollte ihre Zöglinge auf ernsthafte, für ihre voraussichtlichen Amts- und Lebens-Umstände nötige und nützliche Sachen hinweisen, sie aber in erster Linie zu rechtschaffenen Christen erziehen. Also nicht etwa eine rein fachliche Ausbildung wurde angestrebt, sondern vor allen Dingen eine Erziehung zu brauchbaren Leuten »für das gemeine Wesen«. Die Realschule beabsichtigte ebensowenig Leute zu erziehen, die alle Gelehrsamkeit »auf einem Haufen beisammen haben«, wie nur geschickte Handwerker für einzelne Gewerbe oder Künstler und Ökonomen heranzubilden; vielmehr wurden in ihr Sprachen, auch die alten, Wissenschaften und Künste getrieben, sodafs auf Grund gemeinsamer Bildungselemente die einzelnen Schüler das insbesondere erlernen, was ihnen für den künftigen Beruf zu wissen nötig sei.

In der Fürsorge für die Ausgestaltung seiner Anstalt fand Hecker ungemein tüchtige Mitarbeiter besonders an den Inspektoren Joh. Fr. Hähn, dem Erfinder der Literalmethode, der auch literarisch sehr tätig war, und dann an Joh. Aug. Christoph von Einem. So kam es denn, dafs die Realschule ungemein aufblühte und grofse Teilnahme in allen Kreisen der Bevölkerung fand. Die Schülerzahl nahm gewaltig zu, schon 1749 mufste deshalb ein neues Haus, 1750 ein Nebenhaus dazu gekauft und ein vierstöckiges Gebäude für die Pensionäre und ihre Informatoren gebaut werden. Der Tradition nach hatte der Schule im Jahre 1753 Friedrich der Grofse, der schon von 1747 an ihre Entwicklung mit regem Interesse verfolgte, den ehrenden Namen »königliche Realschule« beigelegt. In Wirklichkeit wird sie seit 1770 im laufenden Texte und seit 1780 auf den Titeln der Schulschriften so genannt.

Sie hat einen aufserordentlich grofsen Einflufs ausgeübt, der sich in zahlreichen Besuchen, in einer Anzahl von Schriften und in unmittelbaren Nachahmungen an den verschiedensten Orten ausdrückt. (Vergl. den Artikel: Realschulwesen.)

3. Wirksamkeit für das Volksschulwesen. Bei der Durchführung seiner Realschulidee hatte Hecker zunächst auch für geeignete Lehrer Sorge zu tragen, die er sich seit 1746 aus jungen Kandidaten der Theologie heranbildete. Schwieriger aber war die Beschaffung von Lehrern für seine deutschen Schulen. Auch hierbei benutzte er in geschickter Weise vorhandene Ideen und als Vorbild das Landschullehrerseminar in Klosterbergen, das der bekannte Abt Steinmetz seit 1736 leitete. Im Jahre 1748 empfahl er in einem Berichte an den König, in Berlin und in einigen anderen Städten gute Seminare anzulegen, in denen künftige Schullehrer für die Landjugend vorgebildet werden sollten; diese sollten zu gleicher Zeit in der Pflege von Maulbeerbäumen und Erziehung von Seidenwürmern unterwiesen werden. Als er die Erlaubnis bekam, mit einigen Präparanden den Anfang und die Probe zu machen, eröffnete er am 14. Dezember 1748 ein Privatinstitut, in dem er einzelne Lehrer für die Schulen der Dreifaltigkeitskirche heranbildete. Sowohl 1750 wie 1752 wurden von der Regierung diese Lehrer als wohl vorbereitet zur Anstellung besonders empfohlen. In letzterem Jahre endlich erlangte Hecker auf eine erneute ausführliche Eingabe die Bewilligung, sein Lehrerseminar zu erweitern und einen Zuschufs von 600 Talern jährlich; sodafs die Anstalt von nun an den Titel führte: »Berliner Küster- und Schulmeisterseminar für die königlichen Amtskirchen in der Kurmark.« Die Seminaristen sollten nicht zu jung und nicht zu alt, zwischen 18 und 30 Jahren, sein, sie sollten gemäfs des Edikts von 1722 ein Handwerk erlernt haben, das sie auf dem Lande betreiben könnten, denn die Schulmeister könnten ohne Ausübung eines Handwerks auf dem Lande nicht existieren. Sowohl hierin wie in dem eingereichten Lehrplane beweist

Hecker wiederum seinen praktischen Sinn, der nicht auf unerfüllbare neue Ideen, sondern auf erreichbare Ziele hinausging. Im weiteren Verlaufe seiner Tätigkeit sah er auch die Wichtigkeit der Frauen in der Erziehung ein, und so erkannte er im Jahre 1766 auch die Notwendigkeit eines Mademoisellen-Seminars.

Kurz vorher hat Hecker auch noch das Waisenhaus zu Frankfurt a. O. wieder hergestellt und nach dem Muster desjenigen zu Halle umgestaltet, und endlich hat er im Auftrage des Konsistoriums die lutherischen Landschulen im Herzogtum Cleve und der Grafschaft Mark einer eingehenden Revision unterzogen.

Inzwischen war er auch an einem grofsen umfassenden Werk im Interesse der Volksbildung hervorragend beteiligt gewesen. Am 6. April 1754 erschien die »Königlich Preufsische Land-Schul-Ordnung, wie solche im Fürstentum Minden und Grafschaft Ravensberg durchgehends zu beobachten sei.« Sie war ein Jahr zuvor von der Mindenschen Regierung behufs Erlangung der Königlichen Bestätigung eingereicht, von Hecker und anderen Oberkonsistorialräten durchgearbeitet, vom Generaldirektorium begutachtet und von Hecker hierauf nochmals umgestaltet worden. Noch während des siebenjährigen Krieges beschlofs Friedrich der Grofse eine Verbesserung des gesamten Landschulwesens. Hecker und der Probst Süfsmilch in Berlin wurden zur Einreichung von Gutachten aufgefordert. Am 1. April 1763 erliefs dann der König auf Grund dieser Äufserungen an den Chef des geistlichen Departements von Danckelmann den Befehl, ein ordentliches Reglement für das Landschulwesen ausarbeiten zu lassen, das dann überall veröffentlicht und von den Kanzeln verlesen werden sollte. Hecker wurde damit beauftragt und reichte seinen Entwurf schon am 17. Juni ein, und am 23. Juni wurde nach Begutachtung durch die übrigen Oberkonsistorialräte berichtet, dafs das Generalschulreglement beendet sei. Am 12. August erhielt es die Unterschrift des Königs, und am 2. Oktober erging es als General-Landschul-Reglement an die Regierungen und Konsistorien mit dem Befehle, »sothanes Schulreglement durch gehörige Publikation zu jedermanns Wissenschaft zu bringen und darauf, dafs denselben überall und in allen Punkten nachgelebet werden möge, ernstlichst und mit allem Nachdruck zu halten«.

Somit war zum ersten Male eine gesetzliche Grundlage zunächst des lutherischen Schulwesens für alle Provinzen der preufsischen Monarchie geschaffen.

Das Reglement behandelt zunächst die Schulpflicht und die Schulzeit, dann das Schulgeld, Unterstützung armer Kinder, ferner die Lehrer, Stundenplan, Lehrgegenstände und Lehrmittel, die Unterrichtsweise und die Schulzucht und in seinen Schlufsparagraphen 23 bis 26 endlich das Verhältnis der Schule zur Kirche. Wir erblicken somit hier die Grundlage der preufsischen Volksschulverfassung, dessen wesentlichste Bestimmungen von der späteren Gesetzgebung festgehalten worden sind. Für die damaligen Zeiten war dies Gesetz freilich ein Ideal, das in der Wirklichkeit noch nicht erfüllt werden konnte, und so wurde es denn in vielen Gegenden gar nicht ausgeführt, in anderen vielfach abgeändert; ja schliefslich wurde seine Ausführung nur auf die Provinzen beschränkt, in denen sie des Geldpunktes wegen ohne Schwierigkeiten möglich war. Immerhin behält es seine historische Wichtigkeit als erster Versuch einer vollständigen Ordnung.

Indessen auch diese organisatorische Tätigkeit ist nicht etwa ein Originalwerk Heckers. Die Grundlage war von der Mindenschen Regierung in ihrer Vorlage selbst gegeben, und Hecker hat nur Korrekturen und Vervollständigungen angebracht, bei denen er namentlich die »vorteilhafte Lehrart« des Predigers Fuhrmann benutzt hat. Diese und andere Einrichtungen von Berliner Pfarrern hat er auch bei seinen eigenen Schulen verwandt, auch das Vorbild von Halle und von Klosterbergen hat er sich zu nutze gemacht. Also neue Ideen und Theorien hat er nicht geschaffen und durchgeführt. Aber als hervorragender Praktiker hat er einen Ehrenplatz in der Geschichte zu beanspruchen, der in unverdrossener Arbeit, mit scharfem Blicke und durch ein grofses Organisationstalent Grofsartiges auf die Dauer geschaffen hat.

Literatur: Joh. Jul. Heckers Schulnachrichten von 1740—1763. — v. Einems Schul-

nachrichten von 1763—1766. — Chr. Hennicke, Die Verdienste des ersten Stifters der Realschule um die Jugend. 1768. — Heckers Ehrengedächtnis. 1769. — Reccard, Die Verdienste Heckers. 1786. — Andreas Jak. Hecker, Kurzer Abriſs der Geschichte der Königlichen Realschule in den ersten 50 Jahren nach ihrer Stiftung. 1797. — Friedr. Ranke, J. Jul. Hecker, der Gründer der Königlichen Realschule. 1847. — Joh. Heinr. Schulz, Geschichte der Königl. Realschule und der Elisabethschule. 1857. — Friedr. Ranke, Überblick über die Geschichte der Realschule. 1861. — Vorwort (über J. J. Hecker), Programm Königl. Realschule. 1868. — Ranke im Progr. des Friedrich-Wilhelms-Gymnasium. Berlin 1868. — O. Simon, Abriſs der Geschichte der Königlichen Realschule. I. 1747—1814. — Festschrift des Königl. Realgymnasiums. Berlin 1897. — Bachmann, Geschichte der Königl. Elisabethschule zu Berlin. 1897. — Wiedemann, Joh. Jul. Heckers pädagogisches Verdienst. Jahresbericht Plauen 1900. — Ed. Clausnitzer, Zur Geschichte der preuſsischen Volksschule unter Friedrich d. Groſsen. Deutsche Schule 1901. — A. Heubaum, Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des XVII. Jahrh. I. Berlin 1905. — K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik. — Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. 2. Bd., und alle anderen Werke über historische Pädagogik. — Wiese, Das höhere Schulwesen in Preuſsen. — Allgemeine deutsche Biographie. Bd. XI (v. Kämmel). — Artikel: Hecker und Realschulen in Schmids Encyklopädie. Bd. 3 u. 6. — Artikel: Realschulwesen in diesem Handbuche.

Marburg a. d. L. K. Knabe.

Hefte

s. Bücher und Hefte

Heftigkeit

Mit Nahlowsky rechnen wir die Heftigkeit zu den Affekten der aktiven oder Plus-Seite. Man beobachtet sie als ungestüme Zornmütigkeit (Jähzorn) beim Choleriker, beim Nervenschwachen, Schuldbewuſsten, Miſstrauischen und Verdrieſslichen. Zuweilen kennzeichnet sie auch den Zustand der Aufregung, die dem Seelenleben zwischen der beschlossenen, aber noch nicht vollführten Tat anhaftet. Nicht selten ist sie in Gestalt hochgradiger Gereiztheit und gewaltsamer Erschütterung der Gemütsruhe das Zeichen einer beginnenden oder schon vorhandenen Psychose (Hysterie, Manie), in welcher das Denken von Zwangsvorstellungen und das Tun von Zwangshandlungen (Zerstörungstrieb!) bestimmt wird. Der heftige Mensch ist vernünftigen Erwägungen nur in äuſserst geringem Maſse zugänglich, die Springflut des Seeleninnern schleudert ihn wie ein des Steuers beraubtes Wrack einem ungewollten Ziele zu; rechthaberisches Beharren auf einer vorgefaſsten Meinung, Tadel- und Zanksucht lassen ihn unzurechnungsfähig im geistigen und sittlichen Sinne erscheinen. Kleinigkeiten reizen ihn zu blindwütigem Toben, namentlich, wenn sie irgend eine persönliche Liebhaberei betreffen. Als Gegenwirkung dieser störrischen Überempfindlichkeit stellt sich oft rasches Besinnen, reumütiges Eingestehen des Unrechts und Versöhnlichkeit ein. In ethischer Hinsicht widerspricht die Heftigkeit den Ideen des Wohlwollens und der Billigkeit, in ästhetischer überschreitet sie die schöne Linie der Mäſsigung und wird dadurch ein Hindernis der »ästhetischen Darstellung der Welt« (Herbart). Der Erziehung liegt es ob, durch angemessene Maſsregeln diese üblen Eigenschaften zu beseitigen und Geist und Herz mit Charakterstärke der Sittlichkeit auszurüsten. Zu diesem Behufe hat sie mit pädagogischem Takte der Steigerung des Fehlers entgegenzuarbeiten, die Stärke der jähzornigen Anwandlungen des Zöglings (Schreien, Schimpfen, Stampfen, Schlagen usw.) von Stufe zu Stufe durch Belehrung, Beispiel und Gewöhnung zu verringern, und Denken, Fühlen und Wollen allmählich dem ethischen und ästhetischen Ideale näher zu bringen. Unerschütterlicher Gleichmut und unerbittliche Konsequenz, verbunden mit Milde und Geduld, müssen den Erzieher schmücken, der heftige Kinder bilden will; Heftigkeit des Erziehers ist ein ebenso groſses Hindernis des Erziehungserfolges wie Heftigkeit des Schülers. Nur in seltenen Fällen ist die Anwendung von Gewaltmaſsregeln ratsam; am meisten wird durch die Erweckung der Einsicht, durch den Hinweis auf den Kampf edler Männer gegen ihre heftige Gemütsart, durch Versöhnlichkeit und Ruhe, vor allem aber durch Anleitung zur Selbstbeherrschung und Übung in der Selbstzucht, die dem Zögling ermöglicht, sich selbst zu gebieten, erreicht. Oft ist es von Nutzen, die kühne Maxime zu wählen und den Zögling durch Schaden klug werden zu lassen. Bei alle-

dem hat man sich im Interesse der Charakterbildung vor der Vernichtung der Energie, die der Heftigkeit innewohnt, zu hüten; denn Willensfestigkeit und Tatkraft gehören zur Charakterstärke der Sittlichkeit. Sehr wichtig scheint es uns, dem Überschlagen der Heftigkeit in Groll und Grimm vorzubeugen und den Willen der Versöhnlichkeit zugänglich zu machen. Wo unbändige Gemütsausbrüche auf krankhafter Beschleunigung des Ablaufs der Vorstellungen und auf krankhaft gesteigerter Erregbarkeit beruhen, wo sie den Charakter des Maniakalischen annehmen, kann die Mitwirkung des Psychiaters nicht entbehrt werden.

Literatur: J. W. Nahlowsky, Das Gefühlsleben; Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. — Herbart, Allgemeine Pädagogik. Umrifs pädagogischer Vorlesungen, Abhandlung über die ästhetische Darstellung der Welt.

Leipzig. Gustav Siegert.

Heftlage

s. Schreiben

Hegel

1. Leben und Entwicklungsgang. Das neunzehnte Jahrhundert hat Erziehung und Unterricht, mehr denn je zuvor in Europa geschehen ist, in Beziehung zum Staate gesetzt. Dem Zeitalter der grofsen Pädagogen, der Erziehungstheorien und ihnen zugehöriger Versuche, sind bleibende staatliche Einrichtungen, ein tiefgreifendes geschichtliches Geschehen auf dem Gebiete der ganzen Volksbildung gefolgt. Dieses denkwürdige Fortschreiten stimmt mit dem allgemeinen Charakter des Jahrhunderts überein, das man rückblickend wohl in staatlicher wie in wissenschaftlicher Beziehung, ein eminent geschichtliches nennen darf.

Den Geist des Zeitalters an seiner Schwelle schon im tiefsten zu erfassen, und für seine Bildung daher auch am allseitigsten wirksam zu werden, war Hegel bestimmt.

So urteilt denn auch Heinrich v. Treitschke, der Letzte in der stolzen Reihe bedeutender Geschichtsforscher, die das Jahrhundert dem deutschen Volke schenkte, auf Grund eines erstaunlich vielseitigen Studiums dieses Zeitraumes über Hegel:

»Er war der erste politische Kopf unter unseren Philosophen. Sie alle waren nicht über den Vorhof der Politik hinausgekommen. Erst Hegel drang bis in ihr Heiligtum ein. Er verstand den Staat als die Wirklichkeit der sittlichen Idee. Dieses Verständnis des Staates ergab sich notwendig aus Hegels durchgebildetem historischen Sinne. Hegels Philosophie der Geschichte war seine gröfste wissenschaftliche Tat, fast ebenso folgenreich wie einst Kants Pflichtenlehre. Hegel zuerst erkannte mit wissenschaftlicher Schärfe den Begriff der historischen Entwicklung. Was unvergänglich war in Hegels Geschichtsphilosophie, lebt in Rankes Werken fort.«

Dieser grofse Sinn für Staat und Geschichte ist in der Tat der springende Punkt, an dem der mächtig belebende Einflufs schon früh zu Tage trat, den Hegel auf die ganze geistige Bildung dieses Jahrhunderts ausgeübt hat.

Hegel ist kein theoretischer Pädagoge mehr, wie es Herbart noch war. Er ist ein tüchtiger umsichtiger Schulmann gewesen und der gröfste akademische Lehrer geworden, den das Jahrhundert sah. Sein Einflufs auf das Zeitalter ist ausschliefslich von dem Gehalt seiner Gedanken getragen und nur gelegentlich haben sich diese auch über alle Fragen des Erziehungswesens verbreitet, auf welches die Wende des Jahrhunderts so eindringlich verwies.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel ist am 27. August 1770 in Stuttgart geboren und am 14. November 1831 in Berlin gestorben. Es erscheint nicht bedeutungslos, dafs dieser geistige Heros von echtester Schwabenart in Preufsen und in Berlin

nicht etwa nur Amt und Brot, sondern seine wahre Heimat fand. Sein hundertster Geburtstag fiel zwischen die Tage von St. Privat und Sedan und sah die Einheit der deutschen Stämme auch politisch verwirklicht, zu deren geistigem Einheitsbande, neben Kant und den grofsen Dichtern, Hegel den namhaftesten Beitrag gab.

Für das Leben des Kindes und Knaben während des Besuches der Lateinschule und des Gymnasiums in Stuttgart, blieb der Einflufs des väterlichen Hauses bestimmend. Die bürgerlich engen Lebensverhältnisse eines mittleren württembergischen Beamtentums förderten schon früh emsigen Fleifs und Ordnungsliebe, strenge Rechtschaffenheit, Wahrhaftigkeit und eine pietätvoll religiöse Sinnesart. Der Todestag der Mutter, die der 13jährige Knabe verlor, schwand auch dem Manne nie aus dem Gedächtnis, und mit seiner Schwester hat er stets in innigem Einverständnis gelebt.

Die Bedeutung der freien Subjektivität, das Individuell-Persönliche mag freilich in dem Jugendleben Hegels noch mehr zurückgetreten sein, als es selbst in der üblichen Seminar-Erziehung Württembergs geschah, die durch Reibungen unter den Altersgenossen und durch den gemeinsamen Widerstand gegen die Strenge der Zucht, nicht selten gerade einen überraschend frühen Durchbruch der Persönlichkeit veranlafst hat.

In den streng geordneten Verhältnissen, in denen das Leben Hegels verlief, war diese Erziehung allen Anforderungen gewachsen. Nur an den Wendepunkten seiner Entwicklung, in den Krisen der Zeit, bei unerwarteten Störungen und Konflikten, in die er geriet, zeigt sich vorübergehend ein menschliches Abirren von dem ruhigen Gleichgewichte und der gemessenen Würde dieser gediegenen, ganz auf sich gestellten Natur.

Das väterliche Haus wies aber den Knaben auch schon früh auf die Aufsenwelt hin, auf die mannigfaltige, aber doch auch leicht übersehbare Gliederung und Abstufung der staatlichen und sozialen Lebensformen einer kleinen Residenz. Das war nicht die Umgebung, um weitausschauende Ideale oder nebelhafte Utopien in dem Geiste des Jünglings hervorzutreiben, die in jenen Tagen vielfach das Werden des Genius verkündeten. Von den grofsen Philosophen, von Aristoteles, Spinoza, Leibniz, Kant, weifs die Geschichte ohnehin dergleichen nicht zu berichten.

Nur in der väterlichen Denkweise einer gesunden Beamtenaristokratie gewinnt das ideale Element auch im Knaben schon Gestalt: Wer in Amt und Arbeit um des Brotes willen, nicht um der Sache willen steht, gehört ihm zu »den Anderen«, die nicht so denken, wie die Personen, die ihm verehrungswürdig sind. Eine tiefinnerliche Abwendung von jeder Profanierung des Lebens, die durchgreifendste Mifsachtung gegen das Abrichten und Einschränken des frei an die Sache selbst hingegebenen Geistes, wird später der Boden für jene ebenso schlichte wie überlegene Würde, von der alles Denken Hegels getragen ist. Er ist eine von Grund aus bürgerliche, und insofern auch eine von Grund aus vornehme Natur. Wie in Luther das deutsche Bauerntum, so hat das gebildete deutsche Bürgertum in Hegel seine höchste geistige Ausprägung gefunden. Er tritt nicht bedeutungslos in die Wende des Jahrhunderts, das diesem Stande eine so bedeutsame Stellung gab.

Nicht die Persönlichkeit, ausschliefslich die Sache hat im Leben Hegels die Führung. Selbst in den Zeiten seines genialsten Schaffens liefs sich der grofse Mann nur in seiner Arbeit finden. Die Dinge so zu nehmen wie sie sind, aber sie auch überall her zu nehmen, soweit er ihrer irgend habhaft zu werden vermag; dieses Streben läfst schon im Knaben den werdenden Mann erkennen. Der grofse Lehrer ist immer noch ein starker Lerner gewesen, und wie beim »Leser« Aristoteles, läfst sich auch hier die Art des Geistes zunächst nur aus dem Umfang bemessen, in welchem er sich Wissen anzueignen strebt.

Aus der Breite des Wissens, aus einem reichen Material seine Gedanken aufzubauen, habe er sich schon früh als Ziel gesetzt, sagt uns der Mann. Der Jüngling spricht nicht von dem, was er hofft und plant. Seine Urteile sind noch wesentlich die seiner Umgebung, seiner Lehrer; sie klingen oft altklug, mitunter recht trivial. Sein Tun und Lassen ist den Kameraden wenig verständlich gewesen, sie haben ihm den Namen »der alte Mann« gegeben.

Auch seinen Lehrern mochte diese Natur nicht ganz durchsichtig sein. Er arbeitet schon früh für sich, vielerlei so vor sich hin, oft bis spät in die Nacht hinein; schon jetzt hat er die excerpierende Feder stets zur Hand. Die Schriftzüge sind früh fest ausgeprägt; die Rede war und blieb unbeholfen; der Stil ist noch unpersönlich, erst der eigene Gedanke gibt ihm die klassische Form. Ein eigentlich inneres sich Wandeln und Werden hat in der Natur Hegels wenig Raum. Das erste Bedeutende zeigt schon den ganzen Mann. Auch seine grofsen Werke traten erst in voller Rüstung zu Tage.

Die Schule in Stuttgart (1775—88) und die Universität in Tübingen (1788—93) haben, neben freundschaftlichem Verkehr mit hochbegabten Genossen, mit Hölderlin und mit Schelling, nur in der Liebe und Verehrung des Altertums Bleibendes eingebracht. Die religiöse Frage, das Nächstliegende für den Theologen, ist noch von Zweifeln durchsetzt und von dem Mifsbehagen des Ungenügens umhüllt. Auch von der Geschichte wird jetzt Belehrung mehr erst erhofft, denn gewonnen, und in das aufkeimende Bewufstsein der verhängnisvoll geschichtslosen Verfassung der Gegenwart des eigenen Vaterlandes, tritt überwältigend das Geschehen der französischen Revolution. Neben dem Sechziger Kant hat sehr natürlicherweise auch der zwanzigjährige Hegel zeitweise von ihr das Heil erhofft. Bald genug führten jedoch die Schrecknisse der dort entfesselten Leidenschaft und der eigene arbeitsreiche Lebensgang auch ihn auf den weiteren Weg organisch fortschreitender Geschichte zurück.

Mit einer gründlich ernüchterten Einsicht in das wahre Wesen fessellos schaltender Menschennatur wird jedoch auch ein idealer Zug dem Denken Hegels tief eingeprägt: Das heroische Element seiner Geistesart, die sokratische Starre der Überzeugung von der unbedingten Wesentlichkeit der Vernunft und die Geringschätzung alles dessen, was ihre Züge nicht trägt. Das eigene Erleben von Geschichte gibt auch seinem Denken und Stil ein bedeutsam historisches, monumentales Gepräge.

Die Hauslehrerjahre zunächst in der Schweiz, in Bern (1793—96), dann in Frankfurt am Main (1797—1800) sind eingehendem Studium philosophischer Autoren, vorzüglich aber auch der Religions- und Weltgeschichte zugewandt. Nicht wie vor ihm der Feuereifer Fichtes auf die Zukunft, nicht wie nach ihm der praktische Sinn Herbarts auf die Gegenwart, auf die Vergangenheit sieht sich die nachdenkliche Natur Hegels in der Schweiz verwiesen.

Von der Hofmeisterei ist er wenig befriedigt; von dem oligarchisch-aristokratischen Parteiwesen Berns entschieden abgestofsen. Er wendet seine Gedanken entlegenen Zeiten, dem Ursprunge der christlichen Religion, den grofsen Epochen der Weltgeschichte zu, die sich hier berühren und scheiden. An der Hand der Quellen oder tüchtiger Führer, mit Hilfe gründlicher Schriftkenntnis, durch Thukydides, die Werke von Gibbon, Montesquieu, Hume, Schiller, ist er schon jetzt in den Stand gesetzt, mit eindringlichem Tiefsinn das Wesentliche der Zeiträume, einzelner Ereignisse oder Ideen zu erfassen und seinen Gedanken in vollendeter Wahl des Ausdrucks Gestalt zu geben. Kant, Fichte und Schelling nehmen das philosophische Studium Hegels in Anspruch. Es zeigt sich noch keinerlei willkürliches Konstruieren und Deduzieren, sondern ein hingebendes sich Einlassen auf die Sache, auf den Sinn des tatsächlich Gegebenen selbst. Er formuliert das geistig Bedeutsame der Ereignisse und Zustände, gibt den Dingen ihre Signatur, eine Etikette, die immer ein Wesentliches trifft. Das verleiht der reichen Fülle Hegelscher Gedanken ihre freie Bewegung und Unabhängigkeit von den letzten Fragen und dem Formalismus seines späteren Systems. Sie lassen sich vortrefflich transplantieren; der Geist des Autors folgt ihnen überall hin nach. Hegel liebt das Zuspitzen, Pointieren und das Paradoxe der Fassung, ohne doch den Gedanken in das blofse Bon-mot zu verflachen. Dem »guten« Worte folgt bei Hegel, seinem Stile sehr eigentümlich, ein besseres Wort noch meist auf dem Fufse. Unübertrefflich ist, was er schon jetzt über Abendmahl, Taufe, Heiligung der Liebe, über den Orient oder über die Todesstrafe sagt. Nur ein mafsloser Abscheu gegen das Judentum trübt einstweilen noch das geschichtliche Ebenmafs.

Ein umfangreiches, im einzelnen schon formiertes Material brachte Hegel nach

Frankfurt für die gröſsere Muſse mit, die ihm hier seine Stellung gewährte. Unter den neuen Anregungen wendet sich sein Denken ganz der Gegenwart zu. Die Grundzüge des eigenen Systems werden festgestellt. In leicht faſslicher Übersicht folgt der Logik und Metaphysik die Philosophie der Natur und des Geistes. Nur die abschlieſsende Gliederung der letzteren tritt später hinzu. Auch seine geschichtlichen Studien nehmen nur Fragen der Zeit in Anspruch. Die englische Wirtschaftspolitik, das neu erschienene preuſsische Landrecht, die augenblickliche Verfassungskalamität in Württemberg, bald auch schon die Frage des Fortbestandes eines deutschen Staates überhaupt, werden eingehend studiert.

Mit ungetrübtem Sinn für das wirkliche, geschichtliche Geschehen, mit überraschender Reife politischer Einsicht wird dort das hoffnungslose, zähe Festhalten überlebter ständischer Formen gegen das Andringen einer neuen Zeit verurteilt, und wird hier die völlige Leerheit des Anspruches, noch ein Staat zu sein, aus dem stetigen Fortschreiten des Sondergeistes in der deutschen Geschichte dargetan. »Deutschland ist kein Staat mehr,« beginnt die Schrift, in der Hegel in vollster Klarheit Forderungen an die Zukunft stellt, die siebzig Jahre später Punkt für Punkt ihre Erfüllung finden.

Der Parallelismus der Geschichte Deutschlands und Italiens, im Gegensatze zu Frankreich, erfordere Schonung der Besonderungen, aber um so mehr auch eine wahre Einheit des Staates. Die Wolke der Freiheit, in deren Umarmung die Völker in den Abgrund des Elends stürzten, sei zerflossen, nur eine starke Regierung könne die Freiheit sichern. Einheit der Finanzen, des Heerwesens, der Rechtssprechung, der Volksvertretung, namentlich aber freie Entwicklung der Selbstverwaltung werden als unerläſsliche Bedingungen des Staates erkannt. Aber auch nur Gewalt könne Deutschland, wie es nun einmal geschichtlich geworden sei, zu einem in sich selbst einigen Staate machen. »Begriff und Einsicht führt etwas so Miſstrauisches gegen sich mit, daſs sie durch Gewalt gerechtfertigt werden müssen; nur dann erst unterwirft sich ihnen der Mensch.«

Die volle Würdigung der Gedanken Macchiavellis über die Zukunft Italiens läſst auch Hegels Vaterlandsliebe die Notwendigkeit einer Politik von Blut und Eisen für Deutschland erkennen. Freilich daſs gerade Preuſsen berufen sein würde, dieses Werk zu vollführen, muſste dem süddeutschen Politiker damals noch fern liegen. Wenn Hegel den Gedanken vorübergehend wirklich gehegt hat: Napoleon könnte eine solche Handlung der Groſsmut an Deutschland vollziehen, so würde dies nur bezeugen, wie tief auch er in jene Wahnvorstellungen verstrickt war, die so viele ausgezeichnete Männer damals in der Bewunderung des gewaltigen Mannes mit ihm teilten.

In Jena (1801—1806) reifte auch, in gemeinsam abwehrender Arbeit mit Schelling, Hegels eigenes System zu der Selbständigkeit aus, die jene bedauerliche Scheidung von dem hochbegabten Jugendfreunde wohl unvermeidlich machen muſste. Sie wurde durch Hegels erstes Werk, »Die Phänomenologie des Geistes«, 1807 vollzogen.

Nach kurzer, notgedrungener Beschäftigung als Redakteur der Bamberger Zeitung trat Hegel das Rektorat des Ägidien-Gymnasiums in Nürnberg an (1808—1816). Hier tritt er durch sein persönliches Verhältnis zu Niethammer in engste Beziehung zu den pädagogischen Gegensätzen der Zeit, welche dieser als Oberstudienrat in umsichtiger Tätigkeit zu vermitteln bestrebt war.

In Nürnberg gewinnt das System Hegels, in dauernder Anwendung im philosophischen Unterricht, eine wiederholte Durcharbeitung und seine schulmäſsige praktisch-lehrhafte Form, jene streng durchgeführte Gliederung in Abschnitte und Paragraphen, die von der Propädeutik in alle Werke überging. Hier auch erwarb sich Hegel in gewissenhafter und erfolgreicher Führung seines Amtes die persönliche Erfahrung und gründliche Einsicht in das Unterrichtswesen, die alle seine Urteile bezeugen. Hier auch endlich erhält das persönliche Leben Hegels den reichen Gehalt eines in sich befriedigten Daseins durch die überaus glückliche Verbindung mit Maria von Tucher. In dieser Ehe, die ihm zwei Söhne schenkte, schlieſst sich der Kreis durchaus normaler Lebensbedingungen, die auch für das Denken Hegels nicht ohne

Einflufs geblieben sind. Sein Hauptwerk, »Die Wissenschaft der Logik« (1812 bis 1816) führte ihn aus dem Schulwesen an seine eigentliche Stelle, die Universität, zurück.

In Heidelberg (1816—18) wird die »Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften« gedruckt, die den ganzen Kreis seiner Gedanken umfafst. Nur einzelne, hier kurz umrissene Gebiete, erfordern noch die weitere Ausführung.

In Berlin (1818—31) erschien nur noch die »Philosophie des Rechts«; aber die Vorlesungen, denen sich Hegel mit unvergleichlichem Erfolge hingab, entwickelten aus der Fülle des Wissens und in tiefster Erkenntnisreife die Grundformen des absoluten Geistes in der Ästhetik und Religionsphilosophie, in der Philosophie der Geschichte und der Geschichte der Philosophie.

Zum erstenmal, soweit die Erinnerung in das Denken der Menschheit zurückführt, ist der ganze Kreis geistiger Interessen zu einem in sich geschlossenen System ausgestaltet. Auch bei vollem Gegensatze zur Philosophie Hegels war es für eine wirkliche Bildung nicht mehr möglich, sich aufserhalb dieses Systems zu bewegen.

Wenn der deutsche Geist in die Universalität seine Ehre setzte, so hatte Rosenkranz wohl recht, Hegel den deutschen National-Philosophen zu nennen. Auch in anderer Richtung wird aber Hegel ein Leitstern wahrhaft vaterländischer Geistesentwicklung bleiben. Hegel allein unter den grofsen Philosophen unseres Volkes entwickelte seine Gedanken, von keiner ephemeren Zeitströmung auch nur im mindesten beirrt, in engster Fühlung mit der deutschen Dichtung, als sie sich in Schiller und Goethe, dem Gröfsten ebenbürtig erhob. Für Schiller war Hegel schon als Schwabe besonders erschlossen und mit Goethe verband ihn das Bewufstsein tiefster, verständnisvoller, gegenseitiger Achtung. Es ist für unsere Literatur von unschätzbarer, bleibender Bedeutung, dafs ihre zwei gröfsten Dichter schon unter ihren Zeitgenossen einen Beurteiler fanden, der an Weite und Tiefe der Einsicht in das Wesen der Dichtung ihnen genügen konnte. Aber auch die Philosophie Hegels gewann aus der verständnisvollen Hingabe an die grofsen Dichter den unvergänglichen Gewinn, dafs wir uns in ihr stets in der sittlich-gesättigten Atmosphäre des höchsten gemütlichen und geistigen Bildungsstandes und der stärksten Produktivität unseres Volkes bewegen.

Kein anderer aber auch, der nicht in Preufsen geboren ward, ist in das Wesen dieses Staates schon damals so tief eingedrungen und in seinem Bestand so aufgegangen wie Hegel.

Trotz äufserster Ungunst der Zeitverhältnisse, wie sie damals in Preufsen und im übrigen Deutschland herrschten, hat Hegel das Vertrauen und die Hingebung an den Staat überhaupt tief und fest in den Geist und die Herzen einer zahlreichen, hochempfänglichen Jugend gepflanzt. Seine Schüler erwiesen sich später auf allen Lebensgebieten zu hartem Streit und Kampf des Geistes auch gegeneinander wohl ausgerüstet und auch geneigt; in dem Verständnis für das Wesen und das Recht des Staates sind sie stets einig geblieben.

2. Stellung zur Volkserziehung. Die Bedeutung Hegels für die Erziehungslehre liegt zunächst schon in der grofsen Verständigkeit, die hier allen übertriebenen Hoffnungen und Verheifsungen, an denen die Geschichte der Pädagogik, nächst der der Alchymie, wohl am reichsten ist, ein ruhig abwägendes Urteil entgegensetzt.

Weder Rousseau noch Basedow und Pestalozzi haben auf Hegel einen ähnlichen Eindruck gemacht, wie auf seine grofsen Zeitgenossen, auf Kant, Schiller, Goethe, Fichte und Herbart. Er würdigte zwar ihre Bedeutung, weifs aber das Einseitige und Fehlerhafte überall auch sofort ins Licht zu stellen. Hegel fehlt es auch ganz an jener nur halb unbewufsten Kindlichkeit, die der Pädagoge von Beruf aus seinem Gegenstande so leicht übernimmt; er spricht über das Kind nur als der verständige Mann.

Allen wirklichen Fortschritten, die einen allseitigen Ausbau der Volksbildung versprechen, ist Hegel um so rückhaltloser erschlossen, als sein eigenes Denken den Begriff der Bildung recht eigentlich zum Mittelpunkt nimmt und in ihr Leib und Seele, Herz und Verstand unlöslich verbunden erkennt. So wird denn auch die

Ausbildung des ganzen Volkes zur Wehrhaftigkeit von Hegel schon als Rektor in Nürnberg ihrer vollen Bedeutung nach verstanden, und die Durchführung eines allgemeinen Volksschulwesens wird auf das freudigste von ihm begrüfst: »Es werden dadurch allen die Mittel verschafft, das ihnen als Menschen Wesentliche und für ihren Stand Nützliche zu erlernen, — eine Wohltat, deren wichtige Folgen für das Ganze kaum zu berechnen sind.«

Ebenso billigt er auch die Einführung von »Schwesteranstalten der Gymnasien, die, in ihrer Unabhängigkeit von der alten Literatur, dem Studium der Wissenschaften und der Erwerbung geistiger und nützlicher Fertigkeiten, mit vollkommeneren Mitteln dienen sollen.« Um so mehr aber will er auch die Pflege der alten Sprachen auf den Gymnasien, als die einheitliche Grundlage des gelehrten Studiums, festgehalten, freilich auch gegen die ausschreitenden Übertreibungen der Gegenwart sehr ernstlich gesichert sehen (W. 16. 137).

3. Grundlage und Ziel der Erziehung. Hegel geht in allen Erziehungsfragen von der natürlichen Umgebung des Kindes, von der gegebenen Naturanlage und den ihr immanenten Bildungstrieben aus, wie sie die psychologische Einsicht ihm erschliefst.

Das weiter zurückliegende Gebiet der »Naturphilosophie« (W. Bd. 7. I) spielt in die Erziehungslehre selbst wenig hinein. Für die ganze Richtung der Bildung des Jahrhunderts war es aber doch von Wichtigkeit, dafs die Naturphilosophie ihren festen Platz auch im Systeme Hegels behielt. Denn nicht sowohl wie, sondern dafs die Natur in ihrer Ganzheit hier mit dem Geiste in die engste Beziehung tritt, ohne wie bei Fichte, ihre Eigenart darüber einzubüfsen, ist von unvergänglichem Wert. Dafs man überhaupt in der Natur ein Geistiges von eigenem, höchsten Interesse sucht und erkennt, diese Rehabilitierung der Natur im Bewufstsein der Menschheit, hatte Luther schon von der Reformation erhofft. Viel bedeutsamer und tiefer, als es die einseitige Wertschätzung stetig fortschreitender Naturwissenschaften gegenwärtig zu würdigen pflegt, hat die Naturphilosophie trotz aller offenkundigen Mifsgriffe, die sie beging, in dieser Richtung zu wirken gewufst.

Die »Psychologie« Hegels (W. B. 7. II) hingegen, hatte die Form jenes geistreichen Analogienspieles, in der sie die »Phänomenologie des Geistes« (W. B. 2) mit einer Art Philosophie der Geschichte verschmolz, schon sehr bald abgestreift. Die Psychologie, oder die Lehre vom subjektiven Geiste, führt zur Sittenlehre, oder zum objektiven Geiste hin. Schon diese Stellung gibt ihr eine wesentlich erziehliche Richtung. Sie betrachtet die Seelenzustände nicht sofern sie Produkt, sondern sofern sie Bedingung sind. Sie sucht die scheinbare Vielheit der Formen und Kräfte, nicht auf ein elementares Geschehen zurückzuführen, sondern ihrer besonderen Bedeutung nach zu begreifen und auf die Einheit des Zieles hin flüssig zu denken. Sie behandelt kein mechanisches Geschehen, sondern ein freies Tun des Geistes. Hegel kennt keine mathematischen Formeln für die Seele, und auch keine neuen Experimente in der Erziehung. Seine Psychologie ist von der Herbarts von Grund aus verschieden. Sie umschreibt in möglichst tief eindringender Betrachtung den ganzen Kreis seelischer Lebensformen und sucht sie mit dem höchsten Ziele der Sittlichkeit in Beziehung zu setzen.

Wie das Ziel der Geschichte nach Hegel die Freiheit oder die Sittlichkeit der Menschheit ist, so soll nun auch die Pädagogik oder »die Kunst, den Menschen sittlich zu machen«, an jener gröfseren Aufgabe mitarbeiten.

»Eine gute Erziehung ist das beste und sicherste Gut, das die Eltern ihren Kindern verschaffen und hinterlassen können, und in der Staatsverwaltung sind zwei Zweige, für deren gute Einrichtung die Völker am erkenntlichsten zu sein pflegen, gute Gerechtigkeitspflege und gute Erziehungsanstalten; denn von keinem übersieht und fühlt der Privatmann die Vorteile und Wirkungen so unmittelbar, nah und einzeln, als von jenen Zweigen, davon der eine sein Privateigentum, der andere aber sein liebstes Eigentum, seine Kinder, betrifft« (W. 16. 190. 193).

Das Kind hat ein Recht erzogen zu werden; das, was der Mensch sein soll, hat er nicht aus Instinkt, sondern er hat es sich erst zu erwerben. Das Kind mufs in die Lage gesetzt werden, seine Freiheit sich zu erwerben (W. 8. 236).

Das Kind hat aber auch ein Bedürfnis, erzogen zu werden. Das eigene Bedürfnis grofs zu werden, zieht die Kinder grofs. Dieses Streben der Kinder nach Erziehung ist das immanente Moment aller Erziehung (W. 7. II. 95). Die Notwendigkeit erzogen zu werden, ist in den Kindern als das eigene Gefühl in sich, wie sie sind, unbefriedigt zu sein, als der Trieb der Welt der Erwachsenen, die sie als ein Höheres ahnen, anzugehören, der Wunsch, grofs zu werden.

Die spielende Pädagogik nimmt das Kindische dagegen schon selbst als etwas, das an sich gelte, setzt, das Ernsthafte und sich selbst in kindische, von den Kindern selbst gering geachtete, Formen herab. Sie stört deren wahres, eigenes, besseres Bedürfnis und bewirkt Interesselosigkeit, Verachtung der Menschen, die sich ihnen selbst als kindisch vorgestellt haben, Eitelkeit und Eigendünkel (Basedow) (W. 8. 238).

Die Erziehung ist Entwicklung oder Bildung. Die von Natur in den Menschen gelegte Anlage zur Freiheit soll zu ihrer Verwirklichung kommen. Die Erziehung betrifft daher den Menschen als Ganzes.

4. Die Leiblichkeit. Seine Leiblichkeit versetzt den Menschen scheinbar in eine befremdende Gleichartigkeit mit dem Tiere. Auch im Menschen sind Seele und Leib nur zwei Seiten ein und desselben Wesens. Als ganz leeren Gedanken weist Hegel die platonisch-dualistische Trennung von Seele und Leib zurück. Mit Aristoteles und Spinoza wird das Verhältnis als das allerengste gedacht und aus einer gemeinsamen Wurzel, aus dem Geiste, in Hegels weiter Fassung dieses Begriffes, hergeleitet. Dieses allgemeine Prinzip des Geistes gewinnt nun aber im Menschen eine über das blofs Seelische hinausführende Gestalt. Der Geist und die Seele sind so wesentlich zu unterscheiden, wie das Tierische und Menschliche überhaupt. Als Geist gewinnt der Mensch nicht nur in der Wissenschaft einen Gegenstand, der blofs im Denken ein Dasein hat, sondern er führt auch noch ein volles Leben der Empfindung, Neigung, Vorstellung, Phantasie u. s. f., das in näherem oder weiterem Zusammenhange mit seinem Dasein als Seele und Leiblichkeit steht. Der Geist scheint in sie hinein, durchdringt sie, und wird durch sie für andere offenbar. Als Erscheinung des Geistes ist auch die menschliche Gestalt von der tierischen unterschieden (W. 10. II. 371.)

Die Beachtung dieses Mittelgliedes, des durchgeistigten Seelischen, des Vernunftartigen, Gutartigen, ist im Denken Hegels auf allen Gebieten bestimmend.

Diese Modifikationen der Leiblichkeit sind ein bewufstloses Schaffen des Geistes, die vermittlungsloseste Magie, welche der individuelle Geist über seine eigene Leiblichkeit ausübt, indem er dieselbe zum unterwürfigen, widerstandslosen Vollstrecker seines Willens macht (W. 7. II. 156). Der Mensch mufs seinen Körper gleichsam erst in Besitz nehmen, damit er das Instrument seiner Seele sei (W. 6. 382). Die Bemächtigung der Leiblichkeit bildet die Bedingung des Freiwerdens der Seele. Dazu mufs ich den Leib schonen, gesund und stark erhalten, — darf ihn also nicht verächtlich und feindlich behandeln; ich zwinge ihn sonst sich gegen mich zu empören, an meinem Geiste Rache zu nehmen. Wird der Körper nicht in seinem ordentlichen Zustande erhalten, so mufs man ihn zum Zwecke seiner Beschäftigung machen, wodurch er etwas Gefährliches, Bedeutendes für den Geist wird (W. 7. II. 236; 18. 63). Durch wiederholte Übung gewinnen die einzelnen Tätigkeiten des Menschen den Charakter der Gewohnheit, eine allgemeine Weise des Tuns, eine Regel, in der man die besonderen Unterschiede der Tätigkeit nicht mehr bewufst ist. Die Gewohnheit ist der Mechanismus des Selbstgefühles, wie das Gedächtnis der Mechanismus der Intelligenz. Die Gewohnheit ist mit Recht eine zweite Natur genannt worden; — Natur, denn sie ist unmittelbares Sein der Seele, — eine zweite, denn sie ist von der Seele gesetzte Unmittelbarkeit (W. 7. II. 230).

Die Bildung nimmt eine zweifache Richtung, die negative der Zucht und die positive von Übung und Unterricht.

5. Die Zucht. Die Zucht legt den Kindern vielerlei Einschränkungen ihrer Lust auf. Sie müssen gehorchen lernen, damit ihr eigener Wille, ferner die Abhängigkeit von sinnlichen Neigungen und Begierden aufgehoben und der Wille also befreit werde (W. 18. 27). Diese Befreiung ist eine harte Arbeit gegen die Subjektivität des Benehmens, gegen die Unmittelbarkeit der Begierde, so-

wie gegen die Eitelkeit der Empfindung und die Willkür des Beliebens (W. 8. 253). Es ist dem Knaben nicht zu gestatten, dafs er sich seinem eigenen Belieben hingebe; er mufs gehorchen, um gebieten zu lernen. Der Gehorsam ist der Anfang aller Weisheit, denn durch ihn läfst der unfertige Wille den von aufsen kommenden, vernünftigen Willen in sich gelten, und macht diesen nach und nach zu dem seinigen. Erlaubt man hingegen den Kindern zu tun, was ihnen beliebt, — begeht man noch obenein die Torheit, ihnen Gründe für ihre Beliebigkeiten an die Hand zu geben, so verfällt man in die schlechteste Weise der Erziehung, — so entsteht in den Kindern ein bedauernswertes Sicheinhausen in besonderes Belieben, eine absonderliche Gescheitheit, ein selbstsüchtiges Interesse, — die Wurzel alles Bösen.

Von Natur ist das Kind weder böse noch gut, da es anfänglich weder vom Guten, noch vom Bösen eine Erkenntnis hat. Diese unwissende Unschuld für ein Ideal zu halten und zu ihm sich zurückzusehnen, würde läppisch sein; dieselbe ist ohne Wert und von kurzer Dauer. Bald tut sich im Kinde der Eigenwille und das Böse hervor. Dieser Eigenwille mufs durch die Zucht gebrochen, dieser Keim des Bösen durch dieselbe vernichtet werden (W. 7. II. 96).

Man mufs nicht meinen, blofs mit Güte auszukommen; denn gerade der unmittelbare Wille handelt nach unmittelbaren Einfällen und Gelüsten nicht nach Gründen und Vorstellungen. Legt man den Kindern Gründe vor, so überläfst man es denselben, ob sie diese wollen gelten lassen und stellt daher etwas in ihr Belieben. Wenn das Gefühl der Unterordnung bei den Kindern, das die Sehnsucht, grofs zu werden, hervorbringt, nicht genährt wird, so entsteht vorlautes Wesen und Naseweisheit (W. 8. 236).

Die Manier hat sich ja ohnehin schon immer mehr verloren: in allem was es sei, der Jugend das Gefühl der Unterwürfigkeit und Unfreiheit zu geben, leeren Gehorsam um des Gehorsams willen zu fordern und durch Härte zu erreichen, wozu blofs das Gefühl der Liebe, der Achtung und des Ernstes der Sache gehört (W. 16. 174).

6. Die Erziehung. Das Positive und das Wesen der Erziehung ist, dafs das Kind an der Brust der allgemeinen Sittlichkeit getränket, in ihrer absoluten Anschauung zuerst als eines fremden Wesens lebt, sie immer mehr begreift, und so in den allgemeinen Geist übergeht. In Ansehung der Sittlichkeit soll daher das Wort der weisesten Männer des Altertums seine Geltung behalten: sittlich sei, den Sitten seines Landes gemäfs zu leben, in Ansehung der besten Erziehung ebenso der Rat fortbestehen: wenn du deinen Sohn zum Bürger eines wohleingerichteten Staates machst (W. 1. 399).

In diesen Rahmen des Altertums, in die durchgängige Bestimmtheit der Erziehung durch den Staatsbegriff, stellt nun Hegel den ganzen Gehalt des christlichen und modernen Bewufstseins ein. Jede Bestimmung gewinnt daher eine charakteristische Abtönung, die sie wesentlich vom Altertum scheidet. Hegels Lieblingskategorien der Wertschätzung: gediegen und innig sind nicht antik.

7. Ehe, Familie, Kind und Mutter, Schwester und Bruder. Alle Bildung beginnt in der Familie, und der Boden der Familie ist die Ehe.

Die Ehe ist wesentlich Monogamie, weil die Persönlichkeit, die unmittelbare ausschliefsende Einzelheit es ist, welche sich in dies Verhältnis legt und hingibt, dessen Wahrheit und Innigkeit somit nur aus der gegenseitigen Hingebung dieser Persönlichkeit hervorgeht. Die Ehe und wesentlich die Monogamie ist eines der absoluten Prinzipien worauf die Sittlichkeit eines Gemeinwesens beruht; die Stiftung der Ehe wird daher als eines der Momente der göttlichen oder heroischen Gründung der Staaten aufgeführt. Die Ehe ist aber nur an sich unlöslich. Ist eine totale Entfremdung geschehen, dann mufs auch die religiöse Autorität die Ehescheidung erlauben (W. 8. 231).

Aus dieser Innigkeit der Ehe ergibt sich als Band der Familie, die Liebe. Die Liebe, das Hinausgehen über das Einzeldasein, hatte Hegel schon früh als ein Analogon der Vernunft erkannt, und damals in ihr das Wesen der Religion gesucht. Jetzt wird die Liebe zur Grundlage der ganzen Bildung der Menschen gemacht, der auch die Religion als ein besonderes, noch näher zu bestimmendes Gebiet angehört

und damit auch jene gemeinsame Wurzel in sich behält.

Als Kind mufs der Mensch im Kreise der Liebe und des Zutrauens bei den Eltern gewesen sein und das Vernünftige mufs so als seine eigenste Subjektivität in ihm erscheinen. Vorzüglich ist in der ersten Zeit die Erziehung der Mutter wichtig, denn die Sittlichkeit mufs als Empfindung in das Kind gelegt worden sein.

Bei der Mutter ist die Liebe zum Kinde ihre höchste irdische Bestimmung, in welcher ihr natürlicher Charakter und ihr heiligster Beruf unmittelbar in Eins zusammenfallen. Die höchste, eigentümlichste Form dieser Liebe ist die Mutterliebe Marias zu Christus, die Liebe der einen Mutter, die den Heiland der Welt geboren und in ihren Armen trägt. Es ist dies der schönste Inhalt, zu dem sich die christliche Kunst überhaupt in ihrem religiösen Kreise emporgehoben hat (W. 8. 238. 237; 10. 44).

Darin, dafs die Eltern das Allgemeine und Wesentliche ausmachen, schliefst sich das Bedürfnis des Gehorsams der Kinder an. Die Kinder müssen das Gefühl der Einheit mit den Eltern haben, das ist das erste, unmittelbare, sittliche Verhältnis. Diese Einheit, dieses Vertrauen ist die Muttermilch der Sittlichkeit, an welcher der Mensch grofs gezogen wird. Frühes Verlieren der Eltern ist ein grofses Unglück (W. 14. 110).

Die Kinder aber sind an sich freie; sie gehören den Eltern nicht als Sachen an. Das Sklavenverhältnis der römischen Kinder ist eine der diese Gesetzgebung befleckendsten Institutionen und diese Kränkung der Sittlichkeit in ihrem innersten und zartesten Leben in eins der wichtigsten Momente, den welt-geschichtlichen Charakter der Römer nach ihrer Richtung auf den Rechtsformalismus zu verstehen (W. 8. 237).

Der Gegensatz der Geschlechter, der in der Ehe zur Innigkeit der Vereinigung führte, tritt in der Familie wieder frei hervor in Bruder und Schwester.

In der Schwester bleibt das Geistige in seiner Einigkeit und der Empfindung. Sie hat als Frau in der Pietät ihre sittliche Gesinnung. Die Pietät wird daher in einer der erhabensten Darstellungen derselben, der sophokleischen Antigone, vorzugsweise als das Gesetz des Weibes ausgesprochen; als das Gesetz der alten Götter, des Unterirdischen, als ewiges Gesetz, von dem niemand weifs von wannen es erschien, und im Gegensatz gegen das offenbare, das Gesetz des Staates dargestellt; — ein Gegensatz, der der höchste sittliche und darum der höchste tragische, und in der Weiblichkeit und Männlichkeit daselbst individualisiert ist.

Die Bildung der Frauen geschieht, man weifs nicht wie, gleichsam durch die Atmosphäre der Vorstellung, mehr durch das Leben, als durch das Erwerben von Kenntnissen. Frauen können wohl gebildet sein, aber für die höheren Wissenschaften, die Philosophie und gewisse Produktionen der Kunst, die ein Allgemeines fordern, sind sie nicht gemacht. Frauen können Einfälle, Geschmack, Zierlichkeit haben, aber das Ideale haben sie nicht (W. 8. 231).

Der Bruder geht als Mann über diese Einheit des Empfindens hinaus zum freien Selbstbewufstsein des begreifenden Gedankens und Wollens. Er hat sein wirkliches Leben im Staate, der Wissenschaft und dergleichen; er erlangt seine Stellung nur durch die Errungenschaft des Gedankens und durch viele technische Bemühungen (W. 8. 231).

Daher kommt für die über die Familie hinausführende Erziehungen bei Hegel wesentlich nur der Knabe in Betracht. Aber dieses Hinausgehen soll auch beim Knaben das Gebiet des unmittelbaren Empfindens nicht aufheben. Er nimmt aus der Familie das mit, was nur dort eine Pflege finden konnte, seine Individualität.

8. Die Individualität. Die Individualität wird von Hegel stets als etwas Heiliges vorausgesetzt und nur ihre Auswüchse, die Absonderlichkeiten, werden aufs schärfste bekämpft. »Unglücklich der, dem seine unmittelbare Welt der Gefühle entfremdet wird: — denn dies heifst nichts anders, als dafs die individuellen Bande, die das Gemüt und den Gedanken heilig mit dem Leben befreunden, Glauben, Liebe und Vertrauen ihm entrissen wird« (W. 16. 142).

Das Leben in der Familie, das dem Leben in der Schule vorangeht, ist ein persönliches Verhältnis, ein Verhältnis der Empfindung der Liebe, des natürlichen Glaubens und Zutrauens: es ist nicht das Band einer Sache, sondern das natürliche Band des Blutes; das Kind gilt darum weil

es das Kind ist. Es gilt in seiner unmittelbaren Einzelheit. Die Eigentümlichkeit der Kinder wird im Kreise der Familie geduldet (W. 16. 171; 7. II. 97. 82). Dieses individuelle Element tritt in den von der Allgemeinheit der Gedanken getragenen Lebensformen, der Wissenschaft, der Sittlichkeit und des Staates zwar zurück, bildet aber doch die unveräufserliche Naturgrundlage, die hier nur ihre weitere und wahre Bestimmung erfährt.

Sporadisch gelangt die Seele schon im Traume, mehr als es in den Zerstreuungen des wahren Lebens der Fall ist, zu einem tiefen mächtigen Gefühle ihrer ganzen individuellen Natur, des ganzen Umfanges ihrer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, der individuellen Totalität. Dieses Individuelle hat seine feste Grundlage in dem Genius eines jeden Menschen, in der in allen Lagen und Verhältnissen des Menschen über dessen Schicksal entscheidenden Besonderheit. Sie bildet das Objektive, welches sich von dem Innern des Charakters heraus geltend macht (W. 7. II. 158. 161). Dazu tritt dann das Naturell in Talent und Genie, das Temperament und endlich auch der Charakter selbst, der die Menschen immer unterscheidet. Es kann nicht geleugnet werden, dafs derselbe eine natürliche Grundlage hat, obgleich er seine volle Entfaltung erst in der Schule des freien Geistes erhält (W. 7. II. 87).

9. Kind und Knabe. Am unbeschränktesten waltet die Naturbestimmtheit im Kindesalter. Es ist die Zeit der natürlichen Harmonie, des Friedens des Subjektes mit sich und der Welt. Das Kind lebt in Unschuld ohne dauernden Schmerz, in Liebe zu den Eltern, und im Gefühl von ihnen geliebt zu sein. Während das Kind im Mutterleibe noch keine eigentliche Individualität ist, sondern mehr der Pflanze gleicht, tritt es mit der Geburt als fertiger Organismus in die tierische Daseinsform. Diese Fertigkeit des Organismus ist der Grund des entstehenden Selbstgefühles, das sich im Menschen, entsprechend der Vollkommenheit seines Körpers, nach Abhängigkeit und Bedürftigkeit energischer äufsert. Nie lernt der Mensch mehr, als in dieser Zeit, indem er von den Empfindungen zu den Anschauungen der Aufsenwelt fortschreitet, uud den Widerstand der Aufsenwelt erfährt. Das erste was gelernt werden mufs, ist schon das Aufrechtstehen. Dasselbe ist dem Menschen eigentümlich und kann nur durch seinen Willen hervorgebracht werden; der Mensch steht nur, insofern er will. Im Gehen gibt das Kind sich schon selbst seinen Ort im Raume und die Sprache endlich befähigt es, die Dinge als allgemeine aufzufassen und sich als das Ich zu erfassen. Dies Erfassen seiner Ichheit ist ein höchst wichtiger Punkt in der geistigen Ermittelung des Kindes; mit diesem Punkt beginnt dasselbe, aus seinem Versenktsein in die Aufsenwelt sich in sich zu reflektieren. Zunächst äufsert sich diese beginnende Selbständigkeit dadurch, dafs das Kind mit den sinnlichen Dingen spielen lernt. Das Vernünftigste aber, was die Kinder mit ihrem Spielzeug machen können, ist, dafs sie dasselbe zerbrechen. Indem das Kind vom Spielen zum Ernst des Lernens übergeht, wird es zum Knaben (W. 7. II. 33).

Die kindliche Unschuld hat allerdings etwas Anziehendes und Rührendes, aber nur insofern sie an dasjenige erinnert, was durch den Geist hervorgebracht werden soll. Christus sagt: Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder usw.; damit ist aber nicht gesagt, dafs wir Kinder bleiben sollen (W. 6. 56). Mit dem Knabenalter tritt die Scheidung in theoretische und praktische Bildung ein; das Ziel bleibt in beiden Richtungen das gleiche: das Selbstbewufstsein oder die Freiheit des Menschen.

10. Die praktische Bildung. Der erste Trieb des Kindes trägt schon diese praktische Veränderung der Aufsendinge in sich. Der Knabe wirft Steine in den Strom und bewundert nun die Kreise, die im Wasser sich ziehen, als ein Werk, worin er die Anschauung des Seinigen gewinnt. Auch, seine eigene Naturgestalt läfst der Mensch nicht, wie er sie findet. Die Veränderung der Gestalt, des Benehmens und jeder Art und Weise der Äufserung geht aus geistiger Bildung hervor (W. 10. I. 42).

Die praktische Bildung gibt der Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse und Triebe, die Mäfsigung, welche in den Grenzen ihrer Notwendigkeit, nämlich der Selbsterhaltung liegt. Sich in seinen Zustand nicht vollkommen zu vertiefen, ist überhaupt bei zwar notwendigen, aber dabei

nicht wesentlichen Trieben und Zwecken erforderlich. Die praktische Bildung durch die Arbeit besteht in dem sich erzeugenden Bedürfnis und der Gewohnheit der Beschäftigung überhaupt. Der Barbar ist faul. Der Ungeschickte bringt immer etwas anderes hervor als er will, während der Arbeiter geschickt genannt werden kann, der die Sache hervorbringt, wie sie sein soll, und der keine Sprödigkeit in seinem Tun gegen den Zweck findet (W. 8. 261). Mit tiefster Einsicht würdigte daher Hegel in der Rede am 14. Sept. 1810 die Aufnahme jener praktischen Seite der Volksbildung, die für die ganze Geschichte dieses Jahrhunderts entscheidend werden sollte. Er begrüfst in der Einführung militärischer Übungen in die Oberklasse des Gymnasiums den Gedanken der allgemeinen Wehrpflicht und hebt schon alle ihre wesentlichen Werte auf das zutreffendste hervor. Schon als Bildungsmittel sei dieser Unterricht sehr wichtig. Schnelles Auffassen, Gegenwärtigsein des Sinnes, die Präzision schleuniger Ausführung des Befehles wirkten hier direkt gegen die Trägheit und Zerstreuung des Geistes, »die sich Zeit nimmt, bis sie das Gehörte in den Sinn hineingehen läfst, und noch mehr Zeit, bis sie wieder hinausgeht und das halb gefafste, halb ausführt.« Er tritt zweitens dem Vorurteil entgegen, dafs Bildung die Einschränkung des Menschen auf ein besonderes Gebiet bewirke, während sie ihn doch gerade zu allem fähig mache und dem nihil humani a me alienum puto auch in technischer und wissenschaftlicher Beziehung seine volle Bedeutung versichere. Statt bei der Vorstellung der Schwierigkeiten und der Unfähigkeit dazu stehen zu bleiben, komme es darauf an, die Sache nur geradezu in die Hand zu nehmen und zuzugreifen. Die Vorstellung der Scheidewand, die wir um unsere Bestimmung ziehen, werde so niedergerissen. Endlich, in höherer Rücksicht, werde jeder, wes Standes er sei, an die Möglichkeit erinnert, dafs er in den Fall kommen könne, sein Vaterland und seinen Fürsten zu verteidigen und an den Veranstaltungen dazu teil zu nehmen; »an eine Pflicht, welche in der Natur der Sache liegt, welche ehemals alle Bürger als die ihrige erkannten, dem Gedanken an welche aber nach und nach ganze Stände völlig fremd geworden sind.«

Auch in allem übrigen soll die Schule Präzision und Exaktheit der Pflichterfüllung pflegen: »Es kann nichts Wesentlicheres geben, als das Übel der Nachlässigkeit, der Verspätung oder der Unterlassung der Arbeiten mit allem Ernste zu verfolgen, und auf unabänderliche Ordnung zu halten, so dafs das Aufgegebene zu gesetzter Zeit zu liefern, etwas so Unausbleibliches werden mufs, als das Wiederaufgehen der Sonne« (W. 16. 153).

Freilich wird dann auch hinzugefügt: »Es ist damit zugleich verbunden, dafs das Benehmen über gleichgültige Dinge, die nicht zur Ordnung gehören, freigelassen wird. In der Geselligkeit des Studierens, und dem Umgange, dessen Band und Interesse die Wissenschaft und die Tätigkeit des Geistes ist, pafst am wenigsten ein unfreier Ton; eine Gesellschaft von Studierenden kann nicht als eine Versammlung von Famulis betrachtet werden, noch sollen sie die Miene und das Benehmen von solchen haben« (W. 16. 172).

Ganz ausgeschlossen soll aus der Erziehung das Moralisieren sein. Alle die Schlagworte der Aufklärung: Menschenkenntnis, Geschichte der Menschheit, Glückseligkeit, Vollkommenheit erklärte er schon als Schüler für schale Universalmedizinen. Die Aufklärer nannte er die unerträglichen Leute mit dem moralischen und religiösen Lineal, die das unbefangene Frohsein der Jugend in Ängstlichkeit oder im Dünkel wandeln, den Geist in das Tote Meer des moralischen Geschwätzes tauchen. Eine richtige Unterweisung in den moralischen Lehren hingegen, wenn sie auch zunächst mehr eingeprägt als begriffen werden, hält Hegel schon in der Schule für notwendig. »Sie enthält die Grundsätze und die Grundlagen einer inneren, höheren Welt, und in der Jugend befestigt, machen sie einen Schatz aus, welcher Leben in ihm selbst hat, in sich fortwurzelt und fortwächst, der sich an der Erfahrung bereichert, und auch für die Einsicht und Überzeugung immer mehr bewährt« (W. 16. 169).

Die beste Erziehung der Kinder ist freilich das gute Beispiel, das sie täglich um sich sehen, sowie sie zum Ungehorsam und mürrischen Eigensinn desto mehr ge-

neigt werden, je mehr man ihnen zu befehlen hat (Rosenkr. 467).

An die praktische Bildung der Schule schliefst sich auf der Universität das Studium der Sittenlehre, die Hegel unter dem sehr wenig glücklichen Titel »Philosophie des Rechts« (W. Bd. 8) behandelt hat.

Dem Rechte, der Bedingung der Freiheit folgt hier die Moralität, oder die Freiheit der Selbstbestimmung, und endlich die Sittlichkeit, die zur Wirklichkeit gewordene Freiheit in Familie, bürgerlicher Gesellschaft und Staat.

Diese in der Zeit der politischen Unreife und des Parteihaders in Deutschland »bestverleumdete« Schrift Hegels hat tatsächlich zum erstenmal seit Platon und Aristoteles das sittliche Leben des Menschen wieder in lebensvollem Zusammenhange mit dem Staate behandelt, in dem die Sittlichkeit ihre Bedingung wie ihre Vollendung findet. Das berüchtigte Wort: »Was vernünftig ist, das ist wirklich, und was wirklich ist, das ist vernünftig«, ist seiner Geltung und Wahrheit nach eine Trivialität. Hegel fügt daher ganz recht hinzu: in dieser Überzeugung steht jedes unbefangene Bewufstsein so gut wie die Philosophie.« Dafs diese Wahrheit aber gerade so formuliert und ausgesprochen wurde, war eine freie und grofse Tat Hegels; und dafs sie so völlig mifsverstanden wurde, beweist, wie notwendig diese Tat gewesen ist. Man überging es, dafs es die platonische Republik war, deren Vernünftigkeit Hegel mit jenem Worte beleuchtet, in dem er sie als ein Produkt der Wirklichkeit des griechischen Lebens begreift.

Die Rechtsphilosophie Hegels ist der eindringlichste Weckruf an sein Vaterland, ein wirklicher Staat zu werden. Sie ist der Widerhall jener Einsicht, dafs Deutschland um die Wende des Jahrhunderts kein Staat mehr war. Man solle erkennen, begreifen was man wirklich ist und hat, und dann auch tun, was man soll, will und kann. Hegels Rechtsphilosophie ist der einzige vollblütige Nachkomme den die Sittenlehre Kants gehabt hat. Das unbedingt gebietende Gesetz der Kantischen Moral bleibt als letzte Norm und Instanz unverändert bestehen, nur dafs hier auch sein lebendiges Wirken zur vollen Geltung kommt. Hegels Sittenlehre ist gleichsam die systematische Darlegung jener Erzählung im Platonischen Crito von Sokrates' Stellung zum Staate Athen; oder auch des Satzes von Kant: dafs es in dem weiten Kreise gemeiner Pflichten nur eine heilige gibt, die Dankbarkeit; denn heilig ist derjenige moralische Gegenstand, in Ansehung dessen die Verbindlichkeit durch keinen ihr gemäfsen Akt völlig getilgt werden kann.

Auf die Hegelsche Rechtsphilosophie kann sich die radikalste wie die konservativeste politische Gesinnung gründen, sofern anders beide nur staatlich denken. Der Staat ist die Wirklichkeit der sittlichen Idee. An der Sitte hat er seine unmittelbar, und an dem Selbstbewufstseine jedes Einzelnen, an Wissen und Tätigkeit desselben, seine vermittelte Existenz. Das Wesen des neuen Staates ist, dafs das Allgemeine verbunden sei mit der vollen Freiheit der Besonderheit und dem Wohlergehen der Individuen, dafs also das Interesse der Familie und bürgerlichen Gesellschaft sich zum Staate zusammennehmen mufs. Das Allgemeine mufs also betätigt sein, aber die Subjektivität auf der anderen Seite ganz und lebendig entwickelt werden. Nur dadurch, dafs beide Momente in ihrer Stärke bestehen, ist der Staat als ein gegliederter und wahrhaft organisierter anzusehen« (W. 8. 312. 322). Bei der Idee des Staates mufs man nicht besondere Staaten im Auge haben, nicht besondere Institutionen, man mufs vielmehr die Idee, diesen wirklichen Gott, für sich betrachten (W. 8. 320).

Weil der Staat die höchste Wirklichkeit des Sittlichen ist, so hat auch Hegels grofsartigstes, seinen ganzen Ideenkreis abschliefsendes Werk »die Philosophie der Geschichte« (W. Bd. 9) die zeitliche Folge der Staaten zu ihrem Gegenstand. Die orientalische, griechische, römische und germanische Welt sollen das zunehmende Werden der Freiheit zeigen. Die Weltgeschichte selbst ist der lange Weg, der von dem einen Freien im Staate, zu dem Staate der Freien führte und damit für eine unendliche Entwicklung der Zukunft denselben Boden gewonnen hat, auf den sich die Philosophie des Rechts stellte. Die Philosophie der Geschichte schliefst daher auch an jene anklingend: »dafs das

was geschehen ist und alle Tage geschieht, nicht nur von Gott kommt, sondern Gottes Werk selber ist.«

Diese unübertrefflichen Ausführungen Hegels über die Staaten und Völker der Weltgeschichte, nur des formalen Apparates entkleidet und durch zugehörige Abschnitte aus der Geschichte der Philosophie, der Ästhetik und Religionsphilosophie ergänzt, könnten in geschickter Hand unschätzbar für den Unterricht in der Prima der Gymnasien werden; denn sehr viele Worte Hegels sind den nachfolgenden gleich wert, schon früh dem jugendlichen Geiste zugänglich zu werden:

»Bei dem Namen Griechenland ist es dem gebildeten Menschen in Europa, insbesondere dem Deutschen heimatlich zu Mute. Die Europäer haben ihre Religion, das Drüben, das Entferntere, einen Schritt weiter weg als Griechenland, aus dem Morgenlande, und zwar aus Syrien genommen. Aber das Hier, das Gegenwärtige, Wissenschaft und Kunst, was unser geistiges Leben befriedigend, es würdig macht sowie ziert, wissen wir von Griechenland ausgegangen. Wenn es erlaubt wäre, eine Sehnsucht zu haben, — so nach solchem Lande, solchem Zustande. Was aber uns so heimatlich bei den Griechen macht, ist, dafs wir sie finden, dafs sie ihre Welt sich zur Heimat gemacht; der gemeinschaftliche Geist der Heimatlichkeit verbindet uns« (W. 13. 171. 172).

Die Abstraktion eines Staates, der für unseren Verstand das Wesentliche ist, kannten die Griechen nicht, sondern ihnen war der Zweck das lebendige Vaterland: dieses Athen, dieses Sparta, diese Tempel, diese Altäre, diese Weise des Zusammenlebens, dieser Kreis von Mitbürgern, diese Sitten und Gewohnheiten. Dem Griechen war das Vaterland eine Notwendigkeit, ohne die er nicht leben konnte (W. 9. 262). Das griechische Leben ist eine wahre Jünglingstat. Achill, der poetische Jüngling, hat es eröffnet, und Alexander der Grofse, der wirkliche Jüngling, hat es zu Ende geführt. Beide erscheinen im Kampfe gegen Asien.«

11. Die theoretische Bildung. Zur theoretischen Bildung gehört aufser der Mannigfaltigkeit und Bestimmtheit der Kenntnisse und der Allgemeinheit der Gesichtspunkte, aus denen die Dinge zu beurteilen sind, der Sinn für die Objekte in ihrer freien Selbständigkeit.

Die Mannigfaltigkeit der Kenntnisse an und für sich gehört zur Bildung, weil der Mensch dadurch aus dem partikularen Wissen von unbedeutenden Dingen der Umgebung zu einem allgemeinen Wissen sich erhebt, in den Besitz allgemein interessanter Gegenstände kommt. Er entfernt sich von sich selbst und kommt zur Unterscheidung des Wesentlichen und Unwesentlichen.

Die Bestimmtheit der Kenntnisse betrifft den wesentlichen Unterschied derselben. Dazu ist erforderlich, dafs man wisse, worauf es ankommt, was die Natur und der Zweck einer Sache und der Verhältnisse zueinander sind. Diese Gesichtspunkte sind nicht unmittelbar durch die Anschauung gegeben. Der ungebildete Mensch bleibt bei der unmittelbaren Anschauung stehen. Er sieht nicht die Sache, weil nur die Kenntnis der allgemeinen Gesichtspunkte dahin leitet, was man wesentlich betrachten mufs. Das Gegenteil von Urteilskraft ist, dafs man vorschnell über etwas urteilt, ohne es zu verstehen. Ein gebildeter Mensch weifs zugleich die Grenze seiner Urteilsfähigkeit.

Ferner gehört zur Bildung der Sinn für das Objektive in seiner Freiheit. Bei einem wahrhaften Zweck oder Geschäft mufs der Geist mit seinem ganzen Ernst gegenwärtig und nicht zugleich aufserhalb desselben sein. Es liegt darin, dafs ich nicht mein besonderes Subjekt in dem Gegenstande suche, sondern die Gegenstände, wie sie an und für sich sind, in ihrer freien Eigentümlichkeit betrachte und behandle, dafs ich mich ohne einen besonderen Nutzen dafür interessiere. Ein solches uneigennütziges Interesse liegt in dem Studium der Wissenschaften, in der schönen Kunst und in der objektiven Handlung vor (W. 16. 61. 62).

Diese Scheidung des Theoretischen vom Praktischen soll aber nicht etwa den Einflufs des Unterrichtes auf den Charakter entfernt oder zufällig erscheinen lassen. Kopf und Herz, Denken und Empfinden lassen sich nicht trennen. Der Menschengeist ist ein Eins; er beherbergt nicht so verschiedene Naturen in sich. Einseitig-

keiten können sich nur auf die vereinzelnden, untergeordneten, von der Wurzel seines Wesens entfernteren Kräfte beziehen. Jene tieferen Unterschiede, die in seinem Innersten unmittelbar zusammentreffen, können sich nicht soweit trennen. Die wahrhafte philosophische Auffassung besteht gerade darin, dafs der vernünftige Zusammenhang jener Formen, die organische Entwicklung der Intelligenz in ihnen erkannt wird. Die Möglichkeit, dafs der Verstand ohne Herz und das Herz ohne Verstand gebildet werden könne, dafs es auch einseitigerweise verstandlose Herzen und herzlose Verstande gibt, zeigt auf jeden Fall nur, dafs schlechte in sich unwahre Existenzen statthaben (W. 16. 156. 12. 323).

12. **Die Schule.** Die Schule, der die theoretische Bildung wesentlich zufällt, steht zwischen der Familie und der wirklichen Welt; sie ist der Übergang aus dem Naturverhältnis der Empfindung und Neigung in das Element der Sache. Die Tätigkeit gewinnt durchaus eine ernsthafte Bedeutung, der Schüler gilt, was er leistet; er erwirbt sich ein Verdienst, bestimmt sein Tun nach Zwecken und Regeln, beträgt sich im Sinne der Pflicht und des Gesetzes.

»In Gemeinschaft mit vielen unterrichtet, lernt er sich nach anderen richten, Zutrauen zu anderen, ihm zunächst fremden Menschen, und Zutrauen zu sich selbst in Beziehung auf sie erwerben, und macht darin den Anfang der Bildung und Ausübung sozialer Tugenden« (W. 7. II. 82).

In der Schule schweigen die Privatinteressen und Leidenschaften der Eigensucht, sie ist ein Kreis von Beschäftigungen, vornehmlich um Vorstellungen und Gedanken. Es ist nur eine stille und innere Vorübung für das höhere Interesse und den Ernst des öffentlichen Lebens (W. 8. 219).

Die Erziehung soll zwar mehr Unterstützung als Niederdrückung des erwachenden Selbstgefühls, eine Bildung zur Selbständigkeit sein; aber darum darf man das Individuelle auch nicht zu hoch anschlagen. »Vielmehr mufs man für ein leeres, ins Blaue gehendes Gerede die Behauptung erklären, dafs der Lehrer sich sorgfältig nach der Individualität seiner Schüler zu richten, dieselbe zu studieren und auszubilden habe. Dazu hat er gar keine Zeit. Mit der Schule beginnt ein Leben nach allgemeiner Ordnung; da mufs der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Walten des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden (W. 7. II. 82).

Die pädagogischen Versuche, den Menschen dem allgemeinen Leben der Gegenwart zu entziehen, und auf dem Lande heraufzubilden (Rousseau im Emile), sind vergeblich gewesen, weil es nicht gelingen kann, den Menschen den Gesetzen der Welt zu entfremden. Wenn auch die Bildung der Jugend in Einsamkeit geschehen mufs, so darf man ja nicht glauben, dafs der Duft der Geisterwelt nicht endlich durch diese Einsamkeit wehe, und dafs die Gewalt des Weltgeistes zu schwach sei, um sich dieser entlegenen Teile zu bemächtigen. Darin, dafs er Bürger eines Staates ist, kommt erst das Individuum zu seinem Recht (W. 8. 219).

Die Eltern stehen dem Kreise des Privatbetragens ihrer Kinder näher, sie können manches hören und sehen, was diese der Aufmerksamkeit des Lehrers sorgfältig entziehen und verbergen. Durch das gemeinschaftliche und übereinstimmende Handeln der Lehrer und Eltern kann allein bei wichtigen, besonders moralischen Fehlern, etwas Wirksames zu stande kommen (W. 16. 158).

Nur durch den Staat wird ein entwickeltes Erziehungswesen möglich. Ein geordneter Stufengang sowie Unabhängigkeit des Unterrichtes von der Willkür und Neigung der Eltern sind für das Gedeihen öffentlicher Lehranstalten notwendig. Die Mängel verbessern sich nicht von selbst, solange die Schulen Privatinstitute sind. Die bürgerliche Gesellschaft hat als allgemeine Familie die Pflicht und das Recht gegen die Willkür und Zufälligkeit der Eltern, auf die Erziehung Aufsicht und Einwirkung zu haben. Die Gesellschaft hat ein Recht die Eltern zu zwingen, ihre Kinder in die Schule zu schicken (W. 16. 194).

So sehr einerseits eine Grenze heilig bleiben mufs, innerhalb welcher die Staatsregierung das Privatleben der Bürger nicht berühren dürfe, so sehr mufs sie mit dem Staatszwecke näher zusammenhängende Gegenstände aufnehmen und sie einer planmäfsigen Regulierung unterwerfen (W. 16. 195).

Wie gegen den Privatunterricht hat der Staat sein Recht gegenüber der Kirche zu wahren: »Wenn die Kirche in das Lehren übergeht, und ihr Lehren objektive Grundsätze, die Gedanken des Sittlichen und Vernünftigen betrifft, so geht sie unmittelbar in das Gebiet des Staates hinüber. Gegen ihren Glauben ist der Staat vielmehr der Wissende. Von seiner Seite ist die Freiheit des Denkens und der Wissenschaft ausgegangen, und die Kirche hat vielmehr den Giordano Bruno verbrannt, den Galilei wegen der Darstellung des Copernikanisschen Sonnensystems auf den Knien Abbitte tun lassen u. s. f. (W. 8. 342).

13. **Die Anschauung.** Alles Erkennen, Lernen, Wissenschaft entwickelt sich aus dem inneren Geiste selbst heraus; so dafs es den Eltern selbst oft wie ein Wunder erscheint, wo das alles herkommt (W. 13. 34. 42).

Nur ganz rohe Erfahrungsphilosophen lassen das Wissen ganz von aufsen kommen. Vom blofsen Auffassen, Empfangen mufs zu selbsttätiger Beschäftigung, eigener Bemühung fortgeschritten werden, denn das blofse Empfangen als Gedächtnissache ist eine sehr unvollständige Seite des Unterrichtes (W. 14. 215; 16. 153).

In der Zeit dieses Überganges fangen die Kinder an neugierig zu werden, besonders nach Geschichten, es ist ihnen um Vorstellungen zu tun, die sich ihnen nicht unmittelbar darbieten.

Die Anschauung (Pestalozzi) ist nur der Beginn des Erkennens, sie erfafst das noch mit dem Beiwesen des Äufserlichen und Zufälligen behaftete. Es ist ein völliger Irrtum, zu meinen, dafs man die Sache schon wahrhaft erkenne, wenn man von ihr eine unmittelbare Anschauung habe.

Von dieser elementaren Bedeutung der Anschauung unterscheidet Hegel »das Sprechen aus der Anschauung der Sache« als eine allgemeingültige Forderung. Dazu gehört, dafs der Mensch mit Geist, mit Herz und Gemüt — kurz in seiner Ganzheit, — sich zur Sache verhält, im Mittelpunkte derselben steht und sie gewähren läfst. Dies ist das höchste Ziel der Bildung. (W. 7. II. 319. 304).

Auch der Knabe lebt noch in dem Unmittelbaren, er folgt der Autorität, dem Ideal, das er nachzuahmen strebt. Ihm mufs daher mit Autorität auch gegeben werden, und dieses Gefühl in der Erziehung sorgfältig festgehalten werden.

Der Unterricht hat eine formale, den Geist zur Selbständigkeit ausbildende, und eine inhaltliche, den Geist durch Erkenntnisse nährende Seite.

14. **Das Formale des Unterrichtes.** Die formale Seite findet ihre Pflege zuerst in der Sprache. »Die Sprache überhaupt ist dies luftige Element, dies sinnliche Unsinnliche, durch dessen sich erweiternde Kenntnis der Geist des Kindes immer mehr über das Sinnliche, Einzelne zum Allgemeinen, zum Denken erhoben wird. Dieses Befähigtwerden zum Denken ist der gröfste Nutzen des ersten Unterrichtes (W. 7. II. 97).

Der Unterricht beginnt vernünftigerweise mit dem Abstraktesten, das vom kindlichen Geiste erfafst werden kann. Dies sind die Buchstaben. Dieselben setzen eine Abstraktion voraus, zu welcher ganze Völker, z. B. sogar die Chinesen, nicht gekommen sind. Die Buchstabenschrift behält den Vorteil der Tonsprache, dafs in ihr wie in dieser die Vorstellungen eigentliche Namen haben. Es folgt daraus, dafs das Lesen- und Schreibenlernen einer Buchstabenschrift für ein nicht genug geschätztes, unendliches Bildungsmittel zu achten ist (W. 7. II. 97, 343, 345).

An ein richtiges, verständiges Lesen läfst sich soviel anknüpfen, dafs vielleicht der gröfste Teil des gewöhnlichen Belehrens und Erklärens, in Volks- wie in Studienschulen, dadurch erspart werden könnte (W. 16. 180).

In der Grammatik fängt der Verstand selbst an gelernt zu werden, der seine Kategorien in das Formelle der Sprache einbildet. Diese geistigen Wesenheiten, mit denen sie uns zuerst bekannt macht, sind etwas höchst Fafsliches für die Jugend. Sie sind gleichsam die einzelnen Buchstaben und zwar die Vokale des Geistigen. Alsdann lassen sie sich auch durch äufserliche Hilfsmerkmale, welche die Sprache meist selbst enthält, unterscheiden. So ist die Grammatik als elementare Philosophie nicht nur Mittel, sondern Zweck, sowohl bei dem lateinischen als dem deutschen Unterricht.

Das grammatische Erlernen einer alten Sprache hat zugleich den Vorteil, anhaltende

und unausgesetzte Vernunfttätigkeit sein zu müssen, indem hier nicht wie bei der Muttersprache die Gewohnheit die Wortfügung herbeiführt. So findet ein beständiges Subsumieren des Besonderen unter das Allgemeine und Besonderung des Allgemeinen statt, worin ja die Form der Vernunfttätigkeit besteht. Das strenge grammatische Studium ergibt sich als eines der allgemeinsten und edelsten Bildungsmittel (W. 7. II. 341, 16. 143).

Diesen logischen Elementen der Sprache gegenüber wird von Hegel ihre sinnlich-anschauliche und psychologische Seite unterschätzt. Obwohl er schon früh den Mangel an Anschaulichkeit in der deutschen Schriftsprache beklagt und auf die hierin reicheren Dialekte verweist, und auch später noch eine innere Symbolik, nämlich der anthropologischen Artikulation, gleichsam als einer Gebärde der leiblichen Sprachäufserung anerkennt, so sieht er darin doch nur ein äufserliches und vergängliches Element (W. 7. II. 340). Jene mehr theoretisch-philosophischen als praktisch-pädagogischen Reflexionen Hegels über den formal-geistigen Bildungswert der fremdsprachlichen Grammatik, haben viel Anklang und Befolgung gefunden und zu gutem Teil die Schwierigkeiten herbeigeführt, die noch gegenwärtig das höhere Unterrichtswesen belasten. Wie wenig Hegel selbst diese Übelstände verkannte, geht aus der Mitteilung seines Sohnes Karl Hegel hervor. Er führte hiernach seine Söhne nicht dem klassischen Gymnasium, sondern dem Collège français in Berlin zu. »Obwohl selbst auf der württembergischen Schule zu Stuttgart in den klassischen Sprachen gebildet und ein tüchtiger Lateiner, hatte er doch eine starke Antipathie gegen die Art des grammatischen Unterrichtes, wie er damals betrieben wurde, der mehr dazu geeignet schien, den Schülern das Erlernen der alten Sprachen zu verleiden, als sie dazu anzuregen. Er legte das Hauptgewicht auf das Lesen der alten Klassiker und die dadurch zu erlangende Vertrautheit mit ihrem hohen Sinn und Geiste« (a. a. O. S. 4). Diese Tatsache dürfte geeignet sein, jenes zum Schlagwort gewordene Argument »des formalen Bildungswertes« der alten Sprachen dem Sinne seines Urhebers entsprechender zu beleuchten.

Weit geringer wird der Bildungswert des Rechnens geschätzt. Die Zahl ist ein unsinnlicher Gegenstand und hält den Geist zu einer abstrakten Arbeit an, was eine grofse, jedoch einseitige Wichtigkeit hat. Da der Zahl nur der äufserliche, gedankenlose Unterschied zu Grunde liegt, wird jenes Geschäft ein gedankenloses und mechanisches. Daher haben sich Maschinen verfertigen lassen, welche die arithmetischen Funktionen aufs vollkommenste vollführen. Zur Hauptsache gemacht mufs das Rechnen den Geist nach Form und Inhalt aushöhlen und abstumpfen (W. 3. 251).

Buchstaben, Schreiben, Lesen, Grammatik, Rechnen sind nur die ganz elementare Schulung der formalen Seite des Geistes. Sie liegen daher schon weit zurück, wenn in den Oberklassen die Philosophie selbst diese Aufgabe fortführt. Hegel hat für diesen Zweck seine »Propädeutik« (W. Bd. 18) niedergeschrieben. Sie umfafst, nach einer Einleitung über rechtliche, sittliche und religiöse Begriffe für den ersten Kursus, im zweiten Psychologie und Logik, im dritten Logik und Encyklopädie. An sie schliefst sich für die Universität Hegels Hauptwerk »Die Wissenschaft der Logik« (W. Bd. 3, 4 und 5. 1) an, die der Geschichtsschreiber der Logik im Abendlande C. Prantl mit Recht das erste System der Logik nach Aristoteles nannte. Gerade dieses Werk übte schon in den Vorlesungen den stärksten Einflufs auf die tieferen Geister aus. »In der Logik da steckt die Tiefe, der ungeheure Weisheitsborn. Die Form, die Dialektik, mit einem Worte das System, ist ungeheuer vollendet und kann, wenn dieses überhaupt etwas vermag, zur Reife bringen,« so schreibt ein hochbegabter Zuhörer Hegels in Berlin. Die Methode Hegels, die Dialektik des Widerspruches oder die Selbstbewegung des Begriffes, hatte, wo sie nicht nur äufserlich schulmäfsig gehandhabt wurde, den Vorzug, dafs sie ein wirkliches Eindringen in den logischen Bau, in die geistige Textur der Begriffe erforderte. Mit erstaunlicher Schärfe des beharrlichsten Nachdenkens ist das System dieser abstrakten Kategorien von Hegel entwickelt worden. »Das System der Logik ist ein Reich der Schatten, die Arbeit in diesem Schattenreich ist die absolute Bildung und Zucht des Bewufst-

seins« (W. 3, 45). Für das Lernen genügt weder das blofse Gedächtnis, noch auch das Räsonnement. Das Schweigen, was die Pythagoreer dem Schüler auferlegen, bezweckt Zucht, Konsequenz, Zusammenhang der Gedanken. Nicht blofs der Wille, auch der Gedanke mufs beim Gehorsam anfangen, nicht blofses Empfangen, sondern Selbsttätigkeit, Ergreifen und Kraft des Wiedergebrauches der Kenntnis macht sie zum Eigentum. Dieser logischen Schulung zumeist ist die unvergleichliche geistige Bewegung zuzuschreiben, die von Hegel ausging und eine so grofse Zahl selbständig denkender Männer allen Gebieten des wissenschaftlichen, künstlerischen und politischen Lebens zuführte.

15. Der Gehalt des Unterrichtes. Inhaltlich soll die theoretische Bildung durch die Schule auf dem Studium des Altertums und der religiösen Belehrung beruhen.

Durch seine Auffassung des Altertums vor allem hat Hegel seinen Einflufs auf die Gymnasialbildung genommen, und eine Verehrung in allen Kreisen gefunden, in denen sich das geschichtliche Interesse mit dem ästhetisch künstlerischen berührte. Aber auch nur ganz allein auf den Inhalt gerichtet ist Hegels Schätzung des Altertums. Alle formale und blofs gelehrte Teilnahme an diesen Studien geht ihm völlig ab. Mit einem sehr natürlichen und wohl auch berechtigten Ingrimm wendet er sich schon als Schüler gegen jene Erbsünde schulmeisterlicher Bequemlichkeit, das Schreiben von Extemporalen: »Hat man die Phrasis noch nicht und es wird im Diktieren fortgefahren, so soll man auch eilen. Man kann es aber nicht, man zittert und — entweder läfst man einen leeren Platz, oder man wird unwillig und im Unwillen ist man bekanntlich keiner Überlegung fähig.« Er spricht dieser »unseligen Schreibseligkeit« allen Wert ab und redet mit Verachtung von der Fertigkeit, deutschen Wörtern und Aufsätzen ein lateinisches Kleid anzuziehen, das bei weitem noch kein römisches ist. Ausschliefslich ein wiederholtes Lesen der Schriften des Altertums will er gepflegt wissen. Aber auch hierin »sollte man nach der Art, wie man die vortrefflichen Schriften des Altertums liest, glauben, sie nützten zu nichts als ihre Sprache daraus zu lernen, und ihre Sprache wieder weiter zu nichts, als dafs man sie etwa kenne. Man nimmt ganz allein und blofs auf Wörter und Phrasen, gar nicht auf den Geist und die Natur derselben Rücksicht. Von Sachen ist gar nicht die Rede.«

Ähnlich eifert er als Rektor des Gymnasiums zu Nürnberg, sich an Niethammer richtend, gegen die nun ganz gelehrt werdende, und zur Wortweisheit tendierende Philologie. Die Kirchenväter, Luther und die alten Prediger zitierten, legten aus und handhabten die Bibeltexte auf eine freie Manier, bei der es in Rücksicht des Historisch-Gelehrten auf einen Bauernschuh nicht ankam wenn sie sonst mehr Lehre und Erbauung einlegen konnten. Nach der ästhetischen Salbaderei von pulcre! quam venuste! wovon man noch bedeutende Nachklänge höre, sei jetzt die Wort-kritische und -metrische Gelehrsamkeit an der Tagesordnung. In einem und dem anderen Falle werde Philosophie leer ausgehen (W. 17. 334).

Nicht wie Römer und Griechen zu schreiben oder zu reden, sondern wie sie zu denken und zu handeln, soll die Kenntnis des Altertums lehren. Wer seine Muttersprache in dem Grade beherrscht wie Hegel, der weifs es auch: dafs diese Innigkeit, mit der die eigene Sprache uns angehört, den Kenntnissen fehlt, die wir nur in einer fremden besitzen; dafs sie durch eine Scheidewand von uns getrennt sind, welche sie dem Geiste nicht wahrhaft einheimisch sein läfst. Er sieht daher völlig klaren Blickes auf die Geschichte der Latinität in Deutschland zurück und meidet die Übertreibungen, die ihre Gegner wie ihre Verteidiger verschulden. Von einer solchen Übertreibung sieht er scharfblickend auch die Zukunft des Schulwesens wieder bedroht. Sie nötigt ihn auch seine eigene Meinung einstweilen für die Praxis noch zu suspendieren: dafs nämlich der philosophische Unterricht auf den Gymnasien überflüssig und das Studium der Alten das der Gymnasialjugend angemessenste und seiner Substanz nach die wahrhafte Einleitung in die Philosophie sei. Denn für den Geist und dessen tiefere Tätigkeit kann das Studium der klassischen Literatur nur insofern wahrhaft fruchtbar werden, als in den höheren Klassen eines Gymnasiums die formelle Sprachkenntnis

mehr als Mittel angesehen, jener Stoff dagegen zur Hauptsache gemacht und das Gelehrte der Philologie auf die Universität und für diejenigen aufgespart wird, welche sich der Philologie widmen wollen (W. 17. 366). Diese wichtigen Einschränkungen sind meist übergangen, wenn man Hegels Autorität für die Praxis der Zeit heranzog, oder Worte über das Altertum ihm entnahm, über das er freilich mehr als andere pro domo zu sprechen wufste:

»Lassen wir es gelten, dafs überhaupt vom Vortrefflichen auszugehen ist, so hat für das höhere Studium die Literatur der Griechen vornehmlich, und dann die der Römer, die Grundlage zu sein und zu bleiben. Die Vollendung und Herrlichkeit dieser Meisterwerke mufs das geistige Bad, die profane Taufe sein, welche der Seele den ersten und unverlierbaren Ton und Tinktur für Geschmack und Wissenschaft gebe. Und zu dieser Einweihung ist nicht eine allgemeine, äufsere Bekanntschaft mit den Alten hinreichend, sondern wir müssen uns ihnen in Kost und Wohnung geben, um ihre Luft, ihre Vorstellungen, ihre Sitten, selbst, wenn man will, ihre Irrtümer und Vorurteile einzusaugen, und in dieser Welt einheimisch zu werden, — der schönsten, die gewesen ist. Wenn das erste Paradies das Paradies der Menschennatur war, so ist das zweite, das höhere, das Paradies des Menschengeistes, der in seiner schönen Natürlichkeit, Freiheit, Tiefe und Heiterkeit, wie die Braut aus ihrer Kammer, hervortritt. Die erste wilde Pracht seines Aufganges im Morgenlande ist durch die Herrlichkeit der Form umschrieben, und zur Schönheit gemildert; er hat seine Tiefe nicht mehr in der Verworrenheit, Trübseligkeit oder Aufgeblasenheit, sondern sie liegt in unbefangener Klarheit offen; seine Heiterkeit ist nicht ein kindisches Spielen, sondern über die Wehmut hergebreitet, welche die Härte des Schicksals kennt, aber durch sie nicht aus der Freiheit über sie und aus dem Mafse getrieben wird. Ich glaube nicht viel zu behaupten, wenn ich sage, dafs wer die Werke der Alten nicht gekannt hat, gelebt hat, ohne die Schönheit zu kennen« (W. 16. 139).

Diese Schätzung des Altertums bildet auch den Mittelpunkt der Vorlesungen Hegels über »die Ästhetik« (W. Bd. 10. I—III). Nach den Grundlagen, die Kant und Schiller ihr gaben, hat Hegel auch diese Wissenschaft zum ersten Male in einem geschlossenen System behandelt, das in der Fülle des Vortrefflichen noch unerreicht ist. Mit der Tiefe der Auffassung des ganzen geschichtlich überlieferten Stoffes, verbindet sich eine glückliche Aufnahme allgemeiner, die Gliederung leitender Gesichtspunkte und eine unübertreffliche Darstellung einzelner Richtungen oder Erscheinungen aus allen Gebieten der Kunst. Diese grofsen Vorzüge vermögen von den durchsichtigen Mängeln der prinzipiellen Begründung und Systematik nicht verdunkelt zu werden. In der Ästhetik gewinnt auch der Stil Hegels, seine höchst eigentümliche, gedankenreiche Prosa, die volle Kraft. Er ist zweifellos ein Klassiker der deutschen Sprache, der Kunst des Übersetzens ebenso mächtig wie des freien Ausdruckes seiner Gedanken. An Goethe erinnert oft dieses volle, bis in das lautliche Gefüge reichende Beherrschen eines überaus reichen und doch schlichten und einfachen sprachlichen Ausdruckes. Mit Schiller wiederum teilt er die schwere Gedankenbelastung seiner Perioden, die hier ruhiger und tiefer eindringend nach einem weithinaus gestellten Ziele streben.

Der Religion war das Nachdenken Hegels am andauerndsten zugewandt und kaum in einem anderen Gebiete ist seine Wirkung tiefer einschneidend gewesen. Mit der Zunahme seiner geschichtlichen Einsicht gewinnt die Auffassung der Religion eine immer mehr objektive Gestalt und damit mufste sich auch die Bedeutung steigern, die er dem Unterrichte der Religion für die Schule beilegt. Das Wesen der Religion ist: die Liebe, als Analogon der Vernunft, und: die Religion ist die Wahrheit in der Form der Vorstellung; das sind die zwei Fassungen, zwischen denen sich das tief eindringende religiöse Nachdenken Hegels bewegt.

Mit der Verstandesaufklärung zwar hatte er schon früh gebrochen, ihre Ziele als inkommensurabel mit dem der Reinigkeit des Herzens erkannt und ihre Anmafsungen gründlich mifsachten gelernt. Je tiefer sich ihm aber hierdurch die Bedeutung der Volksreligionen, in den grofsen, reinen Bildern und wohltätigen Gefühlen, mit

denen sie Herz und Einbildungskraft erfüllen, erschlofs, um so schwerer wurde es ihm auch, ihre Härten und Irrwege zu dulden, die ihm seine Vorliebe für das Altertum in den schärfsten Kontrasten zeigte. Die Herrschaft der Geistlichkeit habe »entweder grofse Unverschämtheiten oder kleine Niederträchtigkeiten verübt«. Im Christentum stöfst ihn die Unlittigkeit gegen die Macht der Natur ab, die den Tod zum Schreckgespenst, das Sterben unmännlich machte, viele schöne Verhältnisse politischer Sittlichkeit ausschlofs und gegen viele feste Bande und hohe Interessen gleichgültig machte. Vorzüglich aber das Judentum gilt ihm als die Verkörperung des Häfslichen in der Geschichte. Das grofse Trauerspiel des jüdischen Volkes sei kein griechisches, es könne nur Abscheu erregen; es sei das Schicksal Makbeths, der aus der Natur selbst trat, sich an fremde Wesen hing u. s. f. Es bedurfte des tiefsten Eindringens in das Wesen des Christentums und der geschichtlichen Überlieferung der Religionen überhaupt, um diese Vorurteile auszugleichen und den festen Glauben zu gewinnen: »Dafs die Überzeugung vieler Jahrhunderte und was die Millionen, die in diesen Jahrhunderten darauf lebten und starben, für Pflicht und heilige Wahrheit hielten — dafs das nicht leerer Unsinn oder gar Immoralität gewesen ist. Wenn das ganze Gebäude der Dogmatik für ein in aufgeklärten Zeiten unhaltbares Überbleibsel früherer Jahrhunderte erklärt worden ist, so ist man doch so menschlich hintenach die Frage zu tun, wie es denn erklärt werden könne, dafs ein solcher Glaube, der der menschlichen Vernunft zuwider und durch und durch Irrtum sei, habe eingeführt werden können?« Dieser geschichtliche Gedanke führte auf jene zweite Formel Hegels hin, die, so wenig sie glücklich oder gar genügend genannt werden kann, ihrer Tendenz nach doch der letzte grofse Erwerb der Religionsphilosophie ist. Nicht die Religion in die Erkenntnis aufzuheben, wohl aber so tief wie möglich mit der Erkenntnis in ihre geschichtlichen, positiven Vorstellungskreise einzudringen, und damit die Freiheit wie auch die Schranken der Religion sicher zu stellen, ist Hegel bemüht. Die Religion ist eine Grundform des absoluten Geistes; so wenig wie der anschauende ästhetische Geist, läfst sich auch die religiöse Vorstellung durch begriffliche Erkenntnis ersetzen. Die Religion ist als ein unveräufserlicher Bestandteil auch der höchsten Bildungsstufe des Geistes erkannt.

Nur durch diese Vernunftseite der Religion ist auch eine sichere Schätzung ihrer Gefühlsseite ermöglicht, und das religiöse Leben einer lehrhaften Förderung zugänglich. Daher verlangt Hegel im Gegensatz zu den Wortführern seiner Zeit schon eine sehr frühe Belehrung in der Religion, und betont gerade das lehrbar dogmatische Element in ihr. Nur durch die Vorstellung von Gott, durch die Furcht Gottes, werde auch die Liebe zu Gott, von aller Selbstsucht rein. So wenig wie die Gefühlsreligion Schleiermachers, würde Hegel die moderne, anthropologische Auffassung der Religion, die Gott auf sein Altenteil setzt, genügen.

Hegel sieht mit Recht in der Religion einen Verbündeten jeder tiefer gerichteten Philosophie. Selbst in der Form, in den Härten, die sie dem Verstand bietet, sei sie dem spekulativen Geiste verwandt. Über die Religion hat Hegel gewifs nicht das letzte Wort gesprochen, aber ebenso gewifs auch hier die rechten Wege gewiesen.

16. Gymnasium und Universität. Das Gymnasium sieht Hegel ausschliefslich als die Stätte einer allgemeinen Geistesbildung an. Er rät daher die stellenweise eingeführten Vorlesungen über juristische Encyklopädie wieder abzuschaffen, damit die Geistesbildung nicht schon auf dem Gymnasium verkümmere, und die Abrichtung auf das Dienst- und Brotstudium eingeleitet zu werden scheine (W. 17. 366).

Die Universität setzt die Gymnasialbildung voraus, und bitter beklagt sich Hegel beim Ministerium, dafs solche Subjekte in Berlin zum Studium zugelassen würden, deren Vorbereitung oft genug von der Orthographie in der Muttersprache erst anheben müfste.

Den Zweck des Universitätsstudiums sieht Hegel darin: dafs die von ihm Abgehenden nicht nur für ihr Brotstudium abgerichtet, sondern dafs auch ihr Geist gebildet sei. Dieser Bildung komme die Natur im Jünglingsalter entgegen, die das

Ideal nicht mehr in einem Einzelnen wie der Knabe, sondern im Allgemeinen sucht. Der Inhalt des Ideals selbst flöfse dem Jüngling das Gefühl der Tatkraft ein, in dem er sich berufen fühlt und befähigt, die Welt umzugestalten oder wenigstens die ihm aus den Fugen gekommene Welt wieder herzustellen. Dieses Alter ist dem Studium der Idee nicht nur zugänglich sondern auch des ganzen Ernstes dieses Studiums bedürftig.

Daher ist Hegel die philosophische Grundlage für alles akademische Studium ganz selbstverständlich. Der Erfahrung gegenüber: dafs es nicht ohne Beispiel sein möchte, dafs Lehrer der positiven Wissenschaften den Studierenden vom Studium der Philosophie abraten, konnte er sich damals noch dessen getrösten: dafs durch den Gymnasialunterricht in der Philosophie die Schüler es doch wenigstens einmal erlebt haben, förmliche Gedanken in den Kopf zu bekommen und darin gehabt zu haben.

Den Abschlufs der philosophischen Bildung, den Hegel ganz der Universität vorbehalten will, bildet die dritte Form des absoluten Geistes, die Philosophie selbst, wie sie sich in dem Fortschritte der Menschheit als »Geschichte der Philosophie« entwickelt hat. Hegel hat in seiner »Geschichte der Philosophie« (W. Bd. 13 bis 15) den Gedanken Kants durchgeführt, dafs die einzelnen Systeme der Philosophie, weil sie doch alle aus der einen Vernunft herstammen, auch als Glieder eines einzigen Systemes alles menschlichen Wissens aufgefafst werden können. Ein Gedanke, der im Gebiete des Geistes nicht wohl zu beirren brauchte, da er sich, auf die Natur angewandt, so lebhafter Beistimmung erfreut.

Die Philosophie der Geschichte weist das wirkliche Fortschreiten der Freiheit in der Menschheit auf. Die Geschichte der Philosophie soll die Notwendigkeit dieser Freiheit aus der Natur des menschlichen Geistes begründen.

Literatur: G. W. F. Hegels Werke, Vollständige Ausgabe durch einen Verein von Freunden des Verewigten. Berlin 1832—1840. 18. Bd. — Hegels Leben, beschrieben durch Karl Rosenkranz. Supplementband zu Hegels Werken. Berlin 1844. — Briefe von und an Hegel Bd. 19 der Werke. Leipzig 1887. — R. Haym: Hegel und seine Zeit. Vorlesungen über Entstehung und Entwicklung, Wesen und Wert der Hegelschen Philosophie. — K. Rosenkranz, Hegel als deutscher Nationalphilosoph. Leipzig 1870. — Kuno Fischer. Hegels Leben, Werke und Lehre. Heidelberg 1898. (Gesch. der neueren Philosophie. Bd 8.) — Karl Hegel, Leben und Erinnerungen. Leipzig 1900. — Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht, in drei Teilen von Dr. Gustav Thaulow. Kiel 1853.

Königsberg. Walter.

Heilerziehung und heilpädagogische Anstalten

s. Psychopathisches im Kindesleben

Heimatkunde

1. Bedeutung und Notwendigkeit des heimatkundlichen Unterrichts. 2. Begriff der Heimat; die Heimat ein geographisch-historisches Individuum. 3. Aufgaben der Heimatkunde. 4. Die Anfänge des heimatkundlichen Unterrichts; allgemeine Heimatkunde. 5. Geographische Heimatkunde: a) Aufgabe derselben; b) Auswahl des Stoffes; c) Anordnung des Stoffes; d) Durcharbeitung des Stoffes und Hilfsmittel; e) Übergang zur Geographie. 6. Historische Heimatkunde. 7. Die übrigen Seiten der Heimatkunde; die Heimatkunde als Prinzip und Fach. 8. Geschichtliches.

1. Bedeutung und Notwendigkeit des heimatkundlichen Unterrichts. Die Heimat hat in der Gegenwart, besonders in den letzten Jahren, eine Bedeutung gewonnen, wie kaum je zuvor. Besonders in der Geschichtsforschung und in der Kunstbewegung, aber auch im wirtschaftlichen und im politischen Leben spielt die Heimat heutzutage eine Rolle, die man ihr früher durchaus nicht zuerkannt hat. Der Ortsgeschichte wird besondere Beachtung geschenkt, Ortsmuseen entstehen allerorten, und besondere Gesetze stützen diese Bestrebungen. In Dichtung und Malerei wird die Heimatkunst besonders hoch bewertet, die heimatliche Scholle, der »Erdgeruch« treten in den Dichterwerken stark in den Vordergrund. Der über ganz Deutschland verbreitete, erst 1904 gegründete Bund »Heimatschutz«, nach dessen Muster auch in einzelnen Landesteilen ähnliche Verbindungen entstanden sind, hat es sich zur Aufgabe gemacht, die deutsche Heimat in ihrer natürlichen und geschicht-

lich gewordenen Eigenart zu schützen, da dieser durch Unverstand und rücksichtslose Gewinnsucht schwere Gefahr droht. Er tut dies, wie einer seiner Hauptvertreter sagt, unter dem hochbedeutsamen Gesichtspunkt, dafs »die Heimat als Gefäfs unserer Volksseele der aufmerksamen Pflege bedürfe, damit nicht eines Tages der letzte Rest von Heimatliebe — die Wurzel unserer Kultur — verflogen sei« (Schultze-Naumburg). So wirkt er zugleich gegen die wirtschaftlich und politisch sich immer bedrohlicher gestaltende Heimatflucht. Immer gröfser wird auch die Zahl der Schriften, die sich in den Dienst derselben Idee stellen.

Wenn die heutige Zeit von den verschiedensten Standpunkten aus besonders laut nach einer intensiven Heimatpflege verlangt, so ist das ein neuer Beweis für die Bedeutung und Notwendigkeit des heimatkundlichen Unterrichts, wie ihn die Pädagogik schon seit langer Zeit aus psychologischen und ethischen Gründen gefordert hat. Ihre Erwägungen sind kurz gefafst folgende: Die unerläfsliche Grundlage für die geistige Entwicklung ist die Anschauung. Dieser Satz gehört seit den Zeiten des philosophischen Realismus, besonders aber seit Pestalozzi und Herbart, zu den Grundgesetzen des Seelenlebens und bedarf für die heutige Didaktik keines besonderen Beweises. Nun ist aber das Gebiet, aus welchem zunächst allein die sinnlichen Wahrnehmungen geschöpft werden können, die, in Tatsachen des Bewufstseins umgesetzt, den Grundstoff für die Erkenntnisse bildende Tätigkeit des Denkens liefern, die nächste Umgebung des Kindes, die wir kurzer Hand seine Heimat nennen.

Diese Wahrheit allein ist indes noch kein zwingender Beweis für die Notwendigkeit einer unterrichtlichen Bearbeitung der nächsten Umgebung. Der Beweis beruht vielmehr auf der weiteren psychologischen Wahrheit: je klarer die aus Vorstellungen gewonnenen Begriffe, desto sicherer und richtiger sind ihre Verknüpfungen, die Urteile; und je reicher und lebhafter das Vorstellungsleben, desto gröfser und nachhaltiger ist sein Einflufs auf die Bildung der Gefühle und des Wollens, denn diese drei Erscheinungen des Seelenlebens bestehen nicht neben, sondern durch und ineinander. Überläfst man die Bildung der Vorstellungen und Begriffe sich selbst, so bleiben sie verschwommen und schwankend, und ihre Verknüpfung und Trennung ist dem Zufall preisgegeben, so dafs die Gewähr für die sichere Erreichung eines gewollten Zieles ausgeschlossen ist. Nun arbeitet aber der erziehende Unterricht — und das ist das dritte Moment — auf ein bestimmtes Ziel hin, nämlich auf die Bereitung einer festen Grundlage für die zukünftige sittliche Persönlichkeit des Zöglings. Also: zur Erreichung des Erziehungszieles bedarf es eines gut durchgebildeten Vorstellungs- und eines reichen Gemütslebens; für dieses ist eine sorgfältig gepflegte Anschauung unerläfslich; letztere aber wurzelt in erster Linie und im weitesten Umfange in den Dingen und Personen der nächsten Umgebung, der Heimat. Darum darf der erziehende Unterricht auf ihre genau durchdachte unterrichtliche Bearbeitung nicht verzichten. Das Ziel der Erziehung und die Gesetze der Entwicklung des kindlichen Geistes fordern die Aufnahme des heimatkundlichen Unterrichtes in den Lehrplan.

Dies zu betonen, nachdem Fingers »Anweisung« seit mehr als sechzig Jahren mit Nachdruck dasselbe getan und in einer fast nicht mehr übersehbaren Anzahl von Nachahmungen Widerhall gefunden hat, erscheint als müfsige Arbeit. Und doch kann man jetzt noch den Standpunkt vertreten hören, die heimatlichen Vorstellungen bildeten sich auch ohne Zutun der Schule durch den Verkehr des Kindes in und mit der Heimat. Es wird noch immer übersehen, dafs dieser heimatliche Vorstellungskreis von dauernder Bedeutung für das gesamte Seelenleben nur dann sein kann, wenn die in der Heimat gewonnenen Teilvorstellungen zur höchsten Klarheit erhoben werden, wenn sie ferner untereinander in enge Beziehung gesetzt worden sind, und wenn endlich so ein einheitliches, möglichst vollständiges Ganze von der Heimat in dem die Schule verlassenden Zöglinge entstanden ist, das seinem Geiste dauernd eingeprägt bleibt, welchem Wandel dieser auch im Laufe des Lebens unterworfen sein mag. Dafs auch intellektuell wenig geförderte Menschen, oder solche, die keinen Unterricht in der Heimatkunde genossen haben, nicht selten mit

grofser Innigkeit an ihrer Heimat hängen, wer wollte das leugnen? Gewifs bleibt die Heimat, mag sie beschaffen sein, wie sie will, für jeden Menschen »die Urquelle seines geistigen Wesens und für das ganze Leben seine Liebe und seine Sehnsucht, denn er hat an ihren Eindrücken empfinden und denken gelernt« (Sachse), auch wenn die Heimat nicht unterrichtlich behandelt worden ist. Werden aber die heimatlichen Anschauungen durch den Unterricht geklärt, wird die Bedeutung der Heimat in der kindlichen Seele nach den verschiedensten Seiten hin vertieft, so erfahren die durch den natürlichen Umgang mit den Dingen der Heimat geweckten gemütlichen Regungen eine wesentliche Förderung und Stärkung und sind jetzt erst recht geeignet, das Wollen in der Richtung des Guten nachhaltig zu beeinflussen und so den Zwecken der Erziehung wichtige Dienste zu leisten. Je tiefer die Kenntnis der Heimat, desto tiefer auch die Heimatliebe.

Für die heutige Didaktik steht darum der Satz fest: Aus der Bedeutung der Heimat für den werdenden Menschen folgt für alle Schulen, in welchen es sich um erziehenden Unterricht handelt, die Notwendigkeit der Aufnahme des heimatkundlichen Unterrichts in den Lehrplan.

2. Begriff der Heimat; die Heimat ein geographisch-historisches Individuum. Ehe man daran geht, die Aufgaben der Heimatkunde festzustellen, ist es notwendig, den Begriff der Heimat klarzulegen.

Der tägliche Sprachgebrauch versteht unter der Heimat den Ort mit seinen natürlichen und kulturellen Verhältnissen, in welchen der Mensch hineingeboren ist. Das letzte Moment ist indes kein wesentliches. Vom Säugling, der früh starb, sagt man, er habe seine Heimat im Himmel. Warum war ihm die Erde keine Heimat? Weil ihm seine Umgebung nicht zum Bewufstsein gekommen ist. Er hatte wohl Sinneseindrücke, aber keine Vorstellungen. Und der wandernde Zigeuner, der zwar einen Geburtsort und einen nicht geringen Vorrat von Vorstellungen hat, dessen Gefühle aber an keinem Orte tiefer haften, ist nicht minder heimatlos. Oder ein Kind verläfst im zarten Alter den Geburtsort und kommt an einen anderen Ort und in Verhältnisse, welche die ersten Anfänge des Vorstellungs- und Gemütslebens, die sich an jenen knüpften, vollständig verdunkeln, während dieser selbst im späteren Alter klare Vorstellungen und daran sich knüpfende lebhafte Gefühle erweckt. Für dieses Kind ist — in psychologischem Sinne — nicht der Geburtsort seine Heimat, sondern der andere. Und hier kann es sich nur darum handeln, festzustellen, welche der Heimat wesentlichen Momente zugleich psychologisch, also auch für Unterricht und Erziehung wichtig sind. Ähnlich wie es einen politischen und einen Rechtsbegriff der Heimat gibt, wird es gut sein, gleichsam einen Schulbegriff derselben festzustellen. Nach dem bisher Gesagten würde sich dieser etwa so umschreiben lassen: Die Heimat ist das Stück Erde mit seinen natürlichen und menschlichen Verhältnissen, welchem der einzelne die ersten nachhaltigen, stets von einem starken Gefühlston begleiteten Eindrücke verdankt, die bei allem Wechsel des Innenlebens einen bleibenden Grundzug seiner Individualität bilden. Sie gleichen der Summe des Selbstangeschauten und Selbsterlebten, sei es auf dem Wege der Erfahrung oder des Umganges gewonnen, gehöre es der Gegenwart oder der Vergangenheit an.

Fafst man die Heimat in diesem allgemeinen Sinne, dann genügt es auch nicht mehr, sie als geographisches Individuum zu denken. Das, was die Seele des Kindes so nachhaltig bestimmt, ist nicht der geographische Teil seiner Heimat allein, mag man diesen auch in seiner Wirkung auf die Bewohner und dieser auf ihn so darstellen und behandeln, wie es in der Geographie seit Ritter geschieht. Die Wechselbeziehung zwischen der Erde und ihren Bewohnern läfst sich im grofsen und ganzen nachweisen und verstehen, bei dem beschränkten Gebiete der Heimat aber wird immer ein Rest von Erscheinungen übrig bleiben, der aus den geogr. Verhältnissen des Bodens keinerlei Erklärung findet. Dazu gehört fast das ganze Gebiet der Geschichte eines Ortes. Es ist wohl denkbar, für Griechenland auf Grund seiner natürlichen Bedingungen nachzuweisen, dafs es sich mit Notwendigkeit zu einem Kunstlande ersten Ranges entwickeln mufste; dafs aber in irgend einem norddeutschen

Dorfe das Schiff des Kirchleins romanisch, die Apsis gotisch, der Schmuck der Kirche dagegen in Renaissance gehalten ist, das hat mit den natürlichen Bedingungen des Ortes nichts zu tun, das gehört der Geschichte an. Oder man kann den freiheitlichen Sinn des Schweizers, den revolutionären des Franzosen, den kaufmännischen des Engländers als Folge der eigenartigen geographischen Lage oder Naturbeschaffenheit dieser Länder verstehen; aber dafs gerade in Wittenberg die Bewegung der Reformation zu Tage getreten, dafs in Prag der dreifsigjährige Krieg seinen Anfang genommen, dafs gerade Weimar der Mittelpunkt der zweiten klassischen Periode deutschnationalen Dichtens und Lebens geworden ist, beruht nicht auf geographischen Verhältnissen (oder der Zusammenhang ist zum mindesten sehr schwer nachzuweisen) und ist doch ein wesentlicher Teil der betreffenden »Heimat« und mufs in seinen einfachen Zusammenhängen mit der Geschichte selbst in der Volksschule verstanden werden können, nur natürlicherweise nicht auf der Unter- oder Mittelstufe.

Hier also geht die Geschichte ihre eigenen, selbständigen Wege, hier bedingt eine geschichtliche Tatsache die andere und will in diesem Zusammenhange aufgefafst sein. In dem engen Kreise der Heimat werden wir darum neben den natürlichen Faktoren stets die im Laufe der Zeit ohne den Einflufs jener gewordenen Erscheinungen, das sind geschichtliche Ereignisse und kulturelle Zustände, zu berücksichtigen haben. Und diese beiden Seiten der Heimat, die geographische und die historische, stehen — soweit es sich um die Bedeutung der Heimatkunde für die Erziehungsschule handelt — durchaus gleichwertig nebeneinander, was aus dem Grunde zu betonen ist, weil noch immer das Streben besteht, die geographische Seite der Heimat, den Schauplatz des heimatlichen Lebens, zu Ungunsten des geschichtlichen Teiles in den Vordergrund zu stellen. Eine Wandlung in dem hier gekennzeichneten Sinne geht erst seit den letzten Jahren und auch da nur langsam vor sich.

Diese Erscheinung erklärt sich u. a. daraus, dafs die geographische Seite der Heimat die augenfälligere, ihre unterrichtliche Behandlung die bei weitem leichtere ist. Die beiden Seiten der Heimat verhalten sich wie Raum und Zeit zueinander. Das Geographische ist das Räumliche, das Geschichtliche ist das Zeitliche. Die Vorstellungen des Zeitlichen bilden sich in der Kindesseele verhältnismäfsig spät, erst dann, wenn sie fähig ist, das Räumliche zu erfassen und zu verstehen. Dieser Unterschied bedingt auch eine abweichende Behandlung der betreffenden Stoffe, wie später gezeigt werden soll. Jetzt halten wir zunächst nur fest: Soll die Heimat mit ihrer Fülle der Erscheinungen im erziehenden Unterrichte zur Wirkung kommen, so wird es sich darum handeln, sie von vornherein in dem hier gedachten Sinne als geographisch-historisches Individuum aufzufassen und den heimatkundlichen Stoff mit Rücksicht auf diesen Doppelcharakter methodisch zu behandeln.

3. Aufgaben der Heimatkunde. Fafst man die Heimat in dem eben dargelegten Sinne, dann genügt es auch nicht mehr, der Heimatkunde eine beschränkte Aufgabe zuzuweisen, etwa die, dafs sie die Vorstufe für den geographischen Unterricht bilde. Das ist die Aufgabe eines Zweiges derselben, der geographischen Heimatkunde. Solcher Teilaufgaben hat sie mehrere, welche alle während der Schulzeit sorgfältige Berücksichtigung erfordern, damit die heimatlichen Vorstellungen und die sich an sie knüpfenden Gefühle einen wesentlichen und, wie schon früher gezeigt, dauernden Teil jener Vorstellungsmassen bilden, in welchen der sittliche Charakter wurzelt. In diesem Sinne ist die Heimatkunde der Inbegriff aller unterrichtlichen Mafsnahmen, welche es mit der Heimat zu tun haben; sie ist der erste und beste Nährboden für alle Interessen und dient mit ihren Stoffen allen Fächern des Lehrplanes. Indem sie bemüht ist, auf allen Stufen des Unterrichts je nach Bedürfnis vorbereitend und klärend zu wirken, wird zugleich Schritt für Schritt ein Teil der Heimat nach dem anderen dem kindlichen Bewufstsein gewonnen, so dafs am Schlusse der Schulzeit nur erübrigt, diese Teile ordnend zusammenzustellen und aus ihnen ein geistiges Bild zu schaffen, das in seinen einzelnen Teilen wohl verstanden ist und in der Seele dauernd haftet.

Die Fülle des heimatkundlichen Stoffes läfst sich — worauf schon der Begriff der

Heimat hinweist — in zwei gröfsere Gebiete sondern, die man mit dem Namen »geographische« und »historische« Heimatkunde bezeichnen könnte. Dabei ist festzuhalten, dafs erstere auch die heimatlichen Erscheinungen des Pflanzen-, Tier- und Menschenlebens, wie es sich auf dem heimatlichen Schauplatze abspielt und jeweilig dem Kinde darbietet, umfafst, letztere aber ganz besonders die kulturgeschichtlichen Erscheinungen der Heimat berücksichtigt.

Der Unterschied zwischen der geographischen und der historischen Heimatkunde ist ein wesentlicher, so wesentlich, dafs bei der letzteren der heimatkundliche Unterricht das für den ersteren einzig berechtigte Prinzip unmittelbarer Anschauung verläfst, denn geschichtliche Tatsachen lassen sich äufserlich nicht anschauen, selbst wenn sie sich auf dem Boden der Heimat abgespielt haben. Das entscheidende Moment für diese Scheidung bildet der schon erwähnte Unterschied des Räumlichen und des Zeitlichen. Die Grenze läfst sich im allgemeinen auch so festsetzen: alles, was tatsächlich angeschaut werden kann, was also gegenwärtig ist, gehört in das Gebiet der geographischen, alles dagegen, was nur in der Vergangenheit betrachtet werden kann, in das der historischen Heimatkunde. Oder: solange es sich um die Beantwortung der Frage: »Was ist?« handelt, stehen wir auf dem Boden der geographischen, sobald die Frage: »Wie ist das geworden?« zu beantworten ist, auf dem der historischen Heimatkunde. Dafs die scharfe Scheidung in der Praxis nicht immer durchzuführen sein wird, macht sie nicht wertlos. Wird diese Scheidung zunächst rein theoretisch festgehalten, dann wird auch die bisher geduldete und geübte Vermengung des Räumlichen und des Zeitlichen in der Heimatkunde und mit ihr die psychologisch ganz ungerechtfertigte Verfrühung des historischen Elementes in Wegfall kommen.

Nur wenn die Heimatkunde auf allen Gebieten des Unterrichts die vornehmsten apperzipierenden Hilfen zu schaffen bestrebt ist, wird sie in vollem Umfange ihrer vornehmsten Aufgabe gerecht werden: in den Kindern ein klares Bild der Heimat zu erzeugen, das nicht nur den Verstand erhellt und befruchtet, sondern auch das Herz zu erwärmen und das Gemüt zu vertiefen geeignet ist. Wie sich das im einzelnen darstellt, werden die nächsten Abschnitte zeigen.

4. Die Anfänge des heimatkundlichen Unterrichts: allgemeine Heimatkunde. Ein anderer als heimatkundlicher Unterricht ist bei Beginn der Schulzeit des Kindes psychologisch nicht denkbar. Was in dem in die Schule eintretenden Kinde geistig sich regt, ist Heimat.*) Auf diesen Boden hat der Erzieher zu pflanzen. Versäumt er das, zwingt er ihm zu früh fremdartige Keime auf, so bleibt er brach liegen, die Pflanze kommt nicht zur Entwicklung und kann niemals reife Früchte zeitigen. Ohne Bild: stützt sich der Lehrer nicht von allem Anfang an — und in der ersten Zeit ausschliefslich — auf die Heimat, so bildet sich neben dem Vorstellungskreis des vorschulpflichtigen Alters ein anderer, neben den Gedanken und Stimmungen, die an der Aufsenwelt, d. i. hier an der Heimat, hängen, entstehen Gedanken und Stimmungen, die sich mit der Schule verknüpfen, beide Reihen stehen sich bald hemmend gegenüber, Heimat und Schule sind einander im Bewufstsein des Kindes entfremdet. Die Brücke zwischen beiden zu schlagen wird später kaum möglich sein, wenn man es bei dem Übergange aus dem Leben zur Schule versäumt hat.

Daher wird in neuerer Zeit an den Lehrer immer dringender die Forderung gestellt, ehe er an die Bearbeitung des kindlichen Gedankenkreises geht, diesen genau kennen zu lernen, ihn zu analysieren, und selbst das vorschulpflichtige Leben des Kindes nicht unbeachtet zu lassen (s. die Artikel »Gedankenkreis« und »Elternfragen«). Denn die Aufgabe dieses ersten heimatkundlichen Unterrichtes ist es, die schon vorhandenen Vorstellungen inhaltlich zu klären, ihren Umfang zu ergänzen, ihre bunte Fülle zu ordnen, sie mit einem Wort für den späteren Unterricht so bereit zu stellen, dafs sie für diesen die stärksten Apperzeptionshilfen bilden. Diese Durcharbeitung des heimatlichen Vorstellungs-

*) Dafs dies von Kindern grofser Industrieorte infolge des häufigen Wohnungswechsels nicht ausnahmslos gilt, kann diese Wahrheit nicht beseitigen.

kreises trägt einen allgemeinen Charakter, nimmt vorläufig auf kein besonderes Fach Rücksicht, ist also weder speziell geographischer, noch historischer, noch naturkundlicher Natur. Denn einmal besteht die Heimat, wie sie sich in der Seele des Kindes spiegelt, gar nicht blofs aus äufseren Anschauungen. Wenn ich zum Zwecke der Auffassung fremder Verhältnisse heimatliche Sitten und Gebräuche heranziehe und verarbeite, oder im Gesinnungsunterrichte Gefühle zu unterrichtlichen Zwecken wiederzuerwecken suche, die sich an das Verhältnis zwischen Kind und Eltern oder Geschwistern knüpfen, so bearbeite ich auch nichts anderes als den heimatlichen Vorstellungskreis, treibe also Heimatkunde im weitesten Sinne. Zum anderen läfst sich eine Betonung einer bestimmten Seite der heimatlichen Vorstellungen, etwa der geographischen, von vornherein darum nicht rechtfertigen, weil kein Grund vorhanden ist, die anderen Seiten auszuschliefsen und nicht von allem Anfange an auch eine naturgeschichtliche, physikalische, historische usw. Heimatkunde auf den Lehrplan zu setzen.

Diese »allgemeine Heimatkunde« — so kann man sie im Vergleich mit den verschiedenen »besonderen Heimatkunden« wohl nennen*) —, würde in den beiden ersten Schuljahren oder etwas darüber hinaus zu treiben sein: die Dauer hängt von der Reichhaltigkeit der geographischen Heimatkunde ab. Die Auswahl der zu behandelnden Stoffe richtet sich nach dem jeweiligen Lehrplan, in erster Linie nach den zu behandelnden Gesinnungsstoffen, da letztere auch bei den Schulanfängern den eigentlichen Kern des Innenlebens bilden müssen, wenn man dem Ziele der Erziehung von allem Anfange an gerecht werden will. Die Untersuchung, welcher Lehrplan mit Rücksicht auf den ihm zu Grunde liegenden Gesinnungsstoff der Vollkommenheit am nächsten kommt, gehört nicht hierher. Hier soll nur betont werden, dafs in jedem Falle die Heimat zur Veranschaulichung der Gesinnungsstoffe heranzuziehen ist. Geschieht es aber, dann sind die entsprechenden Elemente der Heimat auch so gründlich zu behandeln und zu der Klarheit zu erheben, welche überhaupt die jeweilige Geistesfähigkeit der Kinder zuläfst. Auf einen strengen Fortschritt vom örtlich Nahen zum örtlich Entfernten kommt es in den beiden ersten Schuljahren nicht an; erste Bedingung bleibt die psychologische Nähe. Wir betreten mit Rotkäppchen den finsteren Wald, gehen an das schilfreiche Flufs- oder Teichufer, an welchem das Moseskind in Lebensgefahr schwebte, besuchen mit Heys Wandersmann draufsen am Felde die Lerche und lauschen ihrem Gesang, um dann im Anschlusse an diese ersten Ausflüge die heimatkundlichen Objekte genauer zu besprechen. Haben wir in dieser Zeit die Heimat in der Weise ausgenutzt, dafs wir aus ihr für die einzelnen Einheiten der Gesinnungsstoffe die bestmöglichen anschaulichen Grundlagen gewonnen, so gleichzeitig die Seele des Kindes an strenges Anschauen und Auffassen gewöhnt und sie mit einer Reihe wertvoller klarer Einzelbilder aus der Heimat erfüllt haben, so ist auf dieser Stufe der »allgemeinen Heimatkunde« das Ziel erreicht. Dafs neben den Gesinnungsstoffen — Märchen, Fabeln, biblischen Geschichten, entsprechenden Lesestücken — auch das Schulleben, gröfsere Feste, die Jahreszeiten auf die Behandlung heimatlicher Stoffe hinweisen, bedarf nicht eines besonderen Nachweises; es ergibt sich aus der früher dargelegten Auffassung der Heimat. Die Aufstellung eines feststehenden Lehrganges der »Heimatkunde« für diese Stufe wird sich so fast für jede Schule besonders gestalten, einen individuellen Charakter tragen müssen.

Anders ist es, sobald in den folgenden Jahren die Heimatkunde einem besonderen Zweck dienen soll. Das ist schon im dritten Schuljahre der Fall, in welchem die »Heimatkunde« als Vorstufe der Erdkunde, als »geographische Heimatkunde« auftritt.

5. Geographische Heimatkunde. a) Ihre Aufgabe. Sobald die Stoffe der

*) Dafs man diesen Anfangsunterricht unter Berücksichtigung anderer Merkmale desselben auch »Anschauungsunterricht«, oder »heimatk. Anschauungsunterricht«, oder »sachliche Heimatkunde« (weil sie nur Sachen, nicht deren Beziehungen behandelt), oder »Naturkunde der Heimat«, oder »Weltkunde im kleinen« u. s. f. nennt, ist bekannt.

Heimat mit Rücksicht auf ein bestimmtes Fach behandelt werden sollen, so wird bei der Behandlung derselben auch der Eigenart dieses Faches Rechnung getragen werden müssen; seitens der geogr. Heimatkunde also der Erdkunde. Nach ihrer Aufgabe richtet sich auch die Aufgabe der geogr. Heimatkunde; denn wenn wir auch die Fachwissenschaften in Schulwissenschaften umzuwandeln haben, ehe sie für die Erziehungsschule von Wert sein können, so bezieht sich diese Veränderung nur auf den einzuschlagenden Weg, nicht aber auf die Zwecke und letzten Ziele des betreffenden Faches. Nun besteht die Aufgabe der Erdkunde seit Ritter darin, auf der Grundlage des physischen Teiles der Erde das organische Leben aufzufassen und die innere Wechselbeziehung der verschiedenen geographischen Elemente der Erdräume, insbesondere den Einfluſs der Erde auf ihre Bewohner, die »Bedeutung unseres Planeten als eines groſsen Erziehungshauses« (Oberländer, der geogr. Unterricht, § 34) nachzuweisen. Dieses Ziel der wissenschaftlichen Erdkunde ist auch das der Schulgeographie und ändert sich für die einzelnen Schulen nur in Hinsicht auf seine Intensität; viel mehr als eine Ahnung von dem Abhängigkeitsverhältnis besonders der geistigen Kultur und der Geschichte von den Naturverhältnissen werden die Schüler einer Volksschule nicht empfangen; dennoch würde es unrichtig sein, aus diesem Grunde überhaupt keine »vergleichende« Geographie zu treiben. Was erreicht werden kann, soll auch angestrebt werden. Zu den Zusammenhängen aber, die auch ein Volksschüler unschwer erfassen kann, gehören vor allem die zwischen der Bodengestaltung eines Landes und seiner Bewässerung vorhandenen Beziehungen, der Einfluſs des Klimas und der geologischen Beschaffenheit des Bodens auf das Pflanzenleben, des letzteren auf das Tierleben und — in einfachster Form — auch die Bedeutung aller dieser Faktoren für die Beschäftigung, Nahrung und Kleidung der Menschen. Aber selbst diese leichteren Partien zu verstehen gibt es nur ein Mittel: das Verständnis für diese Zusammenhänge so früh wie möglich zu wecken. Das kann aber nur auf der anschaulichen Grundlage der Heimat geschehen. Sie ist eine Welt im kleinen und als solche ein Abbild der geographischen Verhältnisse im groſsen. Nun bildet aber die Grundlage der letzteren die physikalische Seite der Heimat: Bodenverhältnisse, Bewässerung, Klima, Himmelserscheinungen. Also wird sich die Aufgabe der geographischen Heimatkunde dahin zuspitzen, daſs sie diese Seite der Heimat in ihren Grundzügen in erster Linie dem Kinde zum Verständnis zu bringen hat. Die eingehende Einzelbetrachtung der Mineralien und der Lebewesen ist ihre Aufgabe nicht mehr; diese zweigt sich schon auf der Mittelstufe als naturkundliche Heimatkunde ab, selbstverständlich in dem Sinne, daſs sie 1. nicht systematisch zu betreiben ist, sondern in der Auswahl der Stoffe der inneren Zusammengehörigkeit dieser und dem durch die Jahreszeit bedingten Interesse folgt, und 2. in stetem und bewuſstem Zusammenhange mit dem heimatlichen Schauplatze bleibt, in der Weise, daſs von Zeit zu Zeit an passenden Haltepunkten Erwägungen in der Heimatkunde über die früher besprochenen Zusammenhänge angestellt werden. Während ich beispielsweise auf Grund eines Ausfluges den »Kalkberg« mit seiner nächsten Umgebung als orographisches Individuum nach Lage, Höhe, Form, Abhängen, Bestandteilen so ausführlich behandle, daſs ich an ihm auch das Verständnis für die Darstellung eines Berges auf der Karte gewinnen kann, so können nicht die auf ihm blühenden Pflanzen mit der eingehenden Behandlung warten, da sie mittlerweile verblüht sind. Die Behandlung beider Stoffe geht nebeneinander her, nachdem einmal das Interesse für beide erweckt ist. Aber an passender Stelle wird die Tatsache festgestellt, daſs diese oder jene der Pflanzen eben nur oder vorzugsweise auf dem »Kalkberge« vorkommt, und warum hier nicht üppiger Graswuchs und Wald zu finden ist, wohl aber viel Wacholder und einige dürftige Kiefern.

Die Aufgabe dieses Teiles der Heimatkunde ist also: die bestmöglichen Bedingungen zu schaffen für die sichere und richtige Auffassung fremder Länder in geographischer Beziehung mit Hilfe der Kenntnis der entsprechenden heimatlichen Verhältnisse.

b) Auswahl des Stoffes. Die Auswahl der Stoffe für die geographische

Heimatkunde ergibt sich aus ihrem Zwecke und den eben dargelegten Aufgaben. In Kategorien gefafst wird sie also 1. Stoffe zu behandeln haben, welche Grundbegriffe aus der physikalischen, 2. solche, die Grundbegriffe aus der astronomischen Geographie ergeben, 3. Stoffe topologischer Natur und 4. Erscheinungen, welche vergleichende Betrachtungen über die gegenseitigen Beziehungen dieser Gebiete ermöglichen. Geschichtliche Notizen und Darstellungen sind hier auszuschliefsen. Doch was ist innerhalb dieser Kategorien auszuwählen? Oberster Grundsatz bleibt: nur was vom Kinde angeschaut werden kann, gehört in die geographische Heimatkunde; letztere ist ausschliefslich Anschauungsunterricht. In der Theorie erkennt wohl jeder Lehrer diesen Satz an, in der Praxis wird er nicht immer geübt. Es kann der Satz über den Umfang der auszuwählenden Stoffe auch so ausgedrückt werden: das zu behandelnde Gebiet reicht so weit, so weit die Augen des Schülers sehen können, so weit ihn die Füfse auf seinen heimatlichen Wanderungen tragen. Das letztere Moment ist das wichtigere, führt zu gründlicheren Anschauungen, das erstere hat hauptsächlich für die Himmelskunde, für die Gewinnung des Gesichtsfeldes und für die Orientierung im Raume Bedeutung. Doch sind auch nicht alle Stoffe, welche innerhalb dieses Rahmens angeschaut werden können, einer eingehenden Behandlung fähig und wert. Da es sich hier um die Zurechtstellung des für die spätere Erdkunde nötigen analytischen Stoffes handelt, so ist hier alles streng auszuscheiden, was diesem Zwecke nicht dient. Man wird finden, dafs diese Ausscheidung im wesentlichen die Stoffe betreffen wird, die die Fassungskraft der Kinder auf dieser Stufe der erdkundlichen Heimatkunde übersteigen. Dahin gehören, wie schon gezeigt, die historischen Stoffe, soweit sie sich nicht auf dem Gebiete des Märchens und der Sage (ohne Zeitangabe) bewegen, Betrachtungen über politische Verhältnisse der Heimat, über das Kirchen- und Gemeindeleben, besonders über Gemeindeverwaltung, Steuer- und Gerichtswesen, Wohltätigkeitsanstalten, die Bedeutung der Stadt in ihren Beziehungen zu In- und Ausland, kurz alles, was für die anzuschliefsende Erdkunde nicht unmittelbaren Wert hat. Dafs die naturkundlichen Stoffe nicht ausgeschieden, sondern in parallelen Stunden eingehend behandelt und in stete Beziehung zu dem Schauplatz gesetzt werden, wurde schon früher gesagt. Auch die topologischen Verhältnisse treten gegen die natürlichen zurück. Das wird besonders in grofsen Städten der Fall sein, wo die Heimatkunde ohne eine genaue Sichtung der Stoffe leicht in eine Bezirks- oder auch Fremdenführer-Kunde ausarten kann, indem eine möglichst geläufige Orientierung im Stadtgebiet mit seinen Sehenswürdigkeiten als Ziel erstrebt wird, statt des Erwerbes klarer Vorstellungen und Einsichten auf geographischem Gebiet. Darum ist es notwendig, dafs der Lehrer der Grofsstadt vor Beginn der geographischen Heimatkunde die zu behandelnde »Heimat« seiner Schüler geradezu feststellt, indem er sich die ihnen bekannten und viel begangenen Stadtteile mit den Endpunkten ihrer Wanderungen angeben läfst.*) Dann wird er die Dutzendgassen in der Behandlung ruhig beiseite lassen, die keiner seiner Schüler bisher gesehen hat und an welchen sich nichts lernen läfst, als die lästigen Namen. Als wertvollstes Material für die erdkundliche Heimatkunde werden immer die unter 1 und 2 genannten Stoffgebiete übrig bleiben, die in Dorf und Grofsstadt dieselbe eingehende Berücksichtigung finden sollen: Lage, Bodengestalt, Bewässerung, Bodenbedeckung, Witterungserscheinungen, Himmelskunde.

Bei dem Entwurf eines Stoffplanes für die geographische Heimatkunde wird es sich also zuerst darum handeln, die minderwertigen Stoffe auszuscheiden. Die übrigen sind zu teilen in solche, welche eingehend betrachtet werden können, wie die Teile des heimatlichen Weichbildes und in solche, welche fortlaufend beobachtet werden müssen, wie die klimatischen Erscheinungen und manches aus der Himmelskunde. Das heimatliche Gebiet ist dann in natürliche Gruppen zu zerlegen, in Einheiten, welche nach gründlicher Durcharbeitung das für

*) Genaueres bei Habernal, Wegweiser f. d. Unterricht in der Heimatkunde, Wien 1893; für grofsstädtische Verhältnisse zu empfehlen. — Ferner Bartholomäi, Über Exkursionen mit Rücksicht auf die Grofsstadt, V. Jahrb. des Vereins f. w. P.

den erdkundlichen Unterricht wertvolle Apperzeptionsmaterial als »System« ergeben. Dieses festzustellen, ehe man an die Durcharbeitung geht, ist eine notwendige Forderung. Bei den Gruppen ist auf die natürliche Abgrenzung besondere Sorgfalt zu verwenden.

c) Anordnung des Stoffes. Die Anordnung des Stoffes würde vollkommen sein, wenn es gelänge einen Lehrplan aufzustellen, in welchem den Einheiten des Gesinnungsstoffes die Teile der Heimat so entsprächen, dafs diese nach einem bestimmten Zeitraum sich zu einem lückenlosen Phantasiebilde von der Heimat zusammenschlössen. Das wird indes kaum möglich sein. Die Gesinnungsstoffe, welche in erster Linie bestimmt sind der Ausbildung der sittlichen Persönlichkeit zu dienen, werden im ganzen und grofsen für jede Schule dieselben sein, während kaum eine »Heimat« der anderen gleicht, die Anschlüsse also auch nicht dieselben sein können. Dafs Beziehungen zwischen den beiden Gebieten hergestellt werden, wo sie sich ungezwungen ergeben, folgt aus dem Begriffe des erziehenden Unterrichts. Im geographischen Unterricht kann eine Verbindung durchgeführt werden und soll es auch. (S. den Artikel »Geogr. Unterricht«.) Dort handelt es sich um die Schauplätze, auf welchen sich die in Behandlung stehenden Ereignisse aus der biblischen oder Profangeschichte abspielen. Letztere sind im wesentlichen für alle deutschen Schulen dieselben, also auch die Schauplätze; die Ortsgeschichte aber kommt, wie wir sehen, hier noch gar nicht in Frage, sie könnte also ebensowenig wie der andere Gesinnungsstoff die Richtschnur für die Anordnung der erdkundlichen Objekte der Heimat abgeben. Wir werden diese vielmehr in dem Wesen und dem Zwecke der geographischen Heimatkunde zu suchen haben. Sie will ein räumliches Phantasiebild von der Heimat erzeugen, welches bei der späteren Erarbeitung fremder geographischer Individuen jederzeit dem Schüler zu Gebote steht, um es im ganzen oder in seinen einzelnen Teilen zur Erfassung der fremden Verhältnisse anzuwenden. Das kann die Heimatkunde aber nur, wenn sie die Heimat Stück für Stück auf Grund eingehender Anschauung und gründlicher Darstellung durch Wort und Zeichen erarbeitet, und diese Teile nach ihrer Klarstellung zu einem organischen Ganzen fest verbindet, so jedoch, dafs sie jederzeit aus ihrer Verbindung gelöst und als Apperzeptionshilfen an der entsprechenden Stelle des erdkundlichen Unterrichtes verwendet werden können. Weil es sich hier um räumliche Auffassung handelt, macht sich ein allmähliches, geschlossenes Fortschreiten notwendig. Sein Ergebnis mufs sein: das Phantasiebild der Heimat und die einfache Darstellung desselben im Kartenbild nebst der Fähigkeit, aus anderen, ähnlichen Kartenbildern sich die entsprechenden Phantasiebilder zu rekonstruieren und an der Hand anregender Fragen Schlüsse, wenn auch einfachster Art, auf die mit dem Boden zusammenhängenden Naturverhältnisse zu ziehen. Das Ziel zu erreichen wird um so eher gelingen, je mehr man bemüht ist alle der Erdkunde fremden Stoffe (s. Auswahl des Stoffes!) aus der geographischen Heimatkunde auszuscheiden, wo sie der Kürze der Zeit und des mangelnden Verständnisses wegen als lose und unverstandene Notizen das Gedächtnis beschweren und das heimatliche Bild eher trüben als klären.

Hat denn aber die Erarbeitung eines geschlossenen Bildes von den geographischen Verhältnissen der Heimat überhaupt den Wert, dafs es die Anordnung des Stoffes beeinflussen soll? Allerdings. Wenn der erdkundliche Unterricht beginnt, in dem es sich um die Erzeugung von Phantasiebildern auf Grund der Karte (in zweiter Linie erst auf Grund von Schilderungen) handelt, so mufs dem Kinde die Heimat als Ganzes vorschweben, da es der erdkundliche Unterricht mit Gebieten zu tun hat, die stets gröfser sind als die Heimat, denen gegenüber letztere gleichsam die Bedeutung einer Mafseinheit hat, immer vorausgesetzt, dafs in dieses Heimatbild nicht schon fremde Stoffe verwoben sind, die mit der Erdkunde nichts zu tun haben. Ob man in diesem Sinne dann noch von der erdkundlichen Heimatkunde als »Fach« sprechen will, ist nicht von Belang, die »Heimatkunde« als solche ist es jedenfalls nicht, sie bleibt »Prinzip«. Denn dieser Ausdruck will sagen, dafs die einzelnen Elemente der Heimat da aufzutreten haben, wo sie als analytisches Material die beste

Verwendung finden. Nun ist der Beginn des erdkundlichen Unterrichts vom Beginn des Geschichtsunterrichtes abhängig, d. h. die Erdkunde wird dann auf das meiste Interesse zu rechnen haben, wenn sie die Schauplätze der betreffenden Geschichtsperioden gleichzeitig in Behandlung nimmt. Zu der ersten dieser geographischen Einheiten ist aber als »analytisches« Material fraglos die Kenntnis der heimatlichen Geographie notwendig; das Bild eines Tales, eines Bergrückens, der heimatlichen Ebene oder irgend eines Bruchteiles der Heimat würde hier nicht genügen. So gibt der Gesinnungsunterricht auch der geographischen Heimatkunde die rechte Stellung im Lehrplan, wie er es auch bei der geschichtlichen, wirtschaftlichen, politischen, künstlerischen, kirchlichen, sozialen Seite der Heimat tut, indem er ihre Behandlung da fordert, wo sie eben das lebhafteste Interesse zu erwecken und die besten Apperzeptionshilfen zu bieten vermögen.

Dafs die Behandlung der speziell erdkundlichen Seite längere Zeit in Anspruch nehmen wird, und daher in den Ruf eines »Faches« gekommen ist, ist unwesentlich. In selbständigen Stunden sind jedenfalls auch andere Partien zu behandeln. Wenn ich in Jena die »Schlacht bei Jena« zu behandeln habe, so werde ich das nicht im 2. oder 3. Schuljahr und in einer Stunde tun, sondern diesen Stoff in seinen Zusammenhängen als Ausgangs-Einheit zu den Freiheitskriegen auf der Oberstufe in mehreren Stunden episch-breit darstellen. Ähnlich wird es dem Lehrer in Eisenach vor Behandlung der Reformationsgeschichte, oder dem in Weimar bei Bearbeitung des Zeitalters Karl Augusts ergehen. Eine fest abgegrenzte Zeit für die Behandlung dieser heimatkundlichen Stoffe zu bestimmen, ist nicht gut möglich. Das gilt auch von der geographischen Heimatkunde. Wo der Stoff dürftig ist, wie z. B. in einem Dorfe der norddeutschen Tiefebene, wird man unmöglich — nur um des »Faches« willen — für die »Heimatkunde« das 3. und 4. Schuljahr ansetzen wollen, wie dies in einem Orte mit reich gegliederten erdkundlichen Verhältnissen der Fall sein wird. Insofern ist es auch nicht gut möglich für die geographische Heimatkunde eine bestimmte Zahl von Stunden, die allen Verhältnissen gerecht werden könnte, festzustellen. Wird indes daran festgehalten, dafs bei Gegenden, die an geographischen Grundformen arm sind, durch Ausflüge und Tageswanderungen für eine passende Ergänzung der Anschauungsstoffe Sorge getragen wird, dann wird die Zeit bis zum Auftreten der Geographie stets genügende Verwendung finden.

Begonnen wird mit einer Zusammenstellung des in der allgemeinen Heimatkunde behandelten Stoffes. Die Durcharbeitung der neuen Stoffe hat stets auf jene Rücksicht zu nehmen. Die Reihenfolge der Einheiten richtet sich nach dem Zwecke der geographischen Heimatkunde: Orientierung im Raum und Auffassung heimatkundlicher Räume mit dem dazu gehörigen organischen Leben. Das vor der beginnenden Behandlung zu stellende Unterrichtsziel wird sein: die Heimat so genau kennen zu lernen, dafs sie (als Karte oder Relief) dargestellt werden kann. Ein anderes Ziel wird sich schwerlich finden lassen, so wünschenswert es auch wäre, da dieses nicht alle Eigenschaften besitzt, die an ein Unterrichtsziel gestellt werden müssen. Um dieses Ziel zu erreichen, wird mit der Orientierung im Schulzimmer, Schulhaus, Schulgrundstück und deren graphischer Darstellung begonnen. Dabei ist zu betonen, dafs jetzt die Stube usw. nicht mehr im Sinne der »allgemeinen Heimatkunde« als Anschauungsobjekt zu behandeln, also jedes Luftloch und jede Ofenklappe zu bemerken ist, sondern dafs es sich hier um rasches Zurechtfinden im Raume, Angabe der Lage nach Himmelsgegenden, Schätzung und Messung der Gröfsenverhältnisse (nach Metern; früher genügten Schritte) und Darstellung des Grundrisses in einem bestimmten Mafsstab handelt. Für diesen ist langsam und sehr gründlich das Verständnis zu öffnen (wenn es angeht am besten durch den Fortschritt 1 : 10, 1 : 100, 1 : 1000 usw.), da er später eine wichtige Rolle spielt; dasselbe gilt von dem Übergange der ersten, horizontal liegenden, den Himmelsgegenden entsprechenden Zeichnung zu der konventionellen Darstellung, nach welcher das »Oben« und Norden identisch sind. Wie im Schulzimmer handelt es sich auch bei dem Schulhause, -hof, -garten in erster Linie um das

Bestimmen der Lage, um Schätzen, Messen, Zeichnen des Grundrisses, nicht um ein Zählen der Fenster, der Beete und so fort. Das war Aufgabe der allgemeinen Heimatkunde. Denn dafs diese Stoffe berührt, die der geographischen Heimatkunde angehören, wenn der andere Unterricht sie fordert, ist nicht nötig besonders zu betonen; dagegen ist es wichtiger hervorzuheben, dafs die Heimatkunde nicht zur »Schulhauskunde« ausarte, vor der schon Bartholomäi warnt. Ähnlich ist es mit der Erweiterung dieser Übungen zur Ortskunde zu halten. Wichtig ist es, den Ort in Teile zu zerlegen, welche mit Rücksicht auf die genannten Gesichtspunkte besondere Vorteile bieten. Den Schlufs bildet der Ortsplan in einem bestimmten Mafstab.

Den breitesten Raum nimmt aber die Behandlung der Umgebung des Ortes ein. Von dem besten Aussichtspunkte aus wird diese mit Hilfe der Kinder in natürliche Gruppen zerlegt, die dann einzeln und eingehend zu behandeln sind. Die Reihenfolge wird sich nach örtlichen Verhältnissen richten, aber von den räumlich einfacheren Gebilden zu den mehrfach gegliederten und reicher ausgestatteten fortschreiten. Nach der Behandlung der einzelnen Teile schliefsen sich diese zum Gesamtbild der heimatlichen Umgegend, als Heimatkarte dargestellt, zusammen. Jetzt werden auch die früher gemachten Beobachtungen an der heimatlichen Natur und an dem mit letzterer zusammenhängenden Menschenleben übersehen und in enge Beziehung gebracht. So ist der Schüler genügend vorbereitet, fremde geographische Verhältnisse aufzufassen.

d) Durcharbeitung des Stoffes; Hilfsmittel. Die unterrichtliche Durcharbeitung der Stoffe beruht auf zwei Voraussetzungen. 1. Die Einheiten und ihre Reihenfolge, sowie das aus ihnen zu erarbeitende systematische Material müssen feststehen. 2. Der Lehrer mufs die einzelnen Stoffgebiete aus eigener Anschauung kennen und vor Eintritt in die Behandlung einer bestimmten Einheit wissen, was er gerade an dieser (mit Rücksicht auf die anderen unter Umständen recht ähnlichen Einheiten) eingehend zu behandeln beabsichtigt. Ohne diese beiden Voraussetzungen tastet der Unterricht im Dunkeln; erst wenn sie erfüllt sind, kann die Einzelbehandlung vor sich gehen.

Sie beginnt mit einem Ziel, z. B. »Wir wollen heute das Ilmtal von K. bis B. kennen lernen«. Die Erwartung ist rege, mehrere Schüler waren schon dort, alle haben wenigstens vom Hörensagen Kenntnis von dem Tal; auch ist es bei der ersten Rundschau über die heimatliche Gegend aus der Ferne gesehen worden. Es folgt — noch im Schulzimmer — eine Klärung der schon vorhandenen Vorstellungen. Man wird vielleicht finden, dafs ein voreiliger Kopf meint, das Tal schon genau zu kennen. Die einfache Aufforderung, es anzuzeichnen wird ihm und allen Zweifelnden sofort klar machen, dafs sein Wissen Stückwerk ist, die Hauptsache also noch zu lernen sei. Die vorbereitende Besprechung ergibt die Gesichtspunkte, auf welche besonders zu achten ist: Lauf des Flusses, Sohle des Tales, seine Begrenzung, die Bedeckung, die menschlichen Ansiedelungen, ihre Bewohner. Nun beginnt der wichtigste, grundlegende Teil, der Ausflug, die Anschauung des Zielgebietes. Der Weg führt durch einen Wald. Ist auch dieser genau zu betrachten? Nein. Da er dem Schulorte näher liegt als das Tal, so ist er schon eingehend betrachtet worden. Aber der anderthalbstündige Weg ist nicht nutzlos vorübergehen zu lassen, er gehört der Wiederholung. Doch hüte man sich dabei vor langweilender Einförmigkeit. A erhält den Auftrag, von jeder Nadelbaumart, B von jeder Laubbaumart einen Zweig zu pflücken, C nimmt je einen bekannten Pilz, D je eine eben blühende Waldpflanze mit, E sammelt Rindenstücke mit Larvengängen, F, der das Metermafs mit sich führt, gibt auf besonders starke Stämme acht und mifst sie, und so fort. Nun wird gehalten, die gesammelten Dinge besehen und wiederholungsweise benannt; keine weitschweifigen neuen Belehrungen. — Die Bäume werfen ihre Schatten schräg über den schmalen Weg. Wo steht die Sonne? Bestimme die Himmelsgegenden! Geht es nicht, so mag G mit dem Kompafs vortreten. Doch es sind einige Minuten Zeit verstrichen, sie müssen eingebracht werden. Wie lang mag wohl die lange, schmale Waldallee sein, die wir jetzt zu durchwandern haben? Schätzt sie nach Schritten und nach Metern! Nun treten H und J an und marschieren ab und zählen die Schritte; die anderen

gehen nach und zählen mit. K und S folgen mit der Meſsschnur nach und messen, von einigen anderen kontrolliert, das geht rasch vorwärts, die Zeit ist bald eingeholt.

Die Abschweifung will zweierlei sagen: 1. Es wird ohne Umschweif auf das Ziel losgegangen; was unterwegs ist, wird nur wiederholungsweise berührt oder besonders auffallende Erscheinungen beachtet, doch darf nur wenig Zeit darauf verwendet werden. 2. Nichts ist für die folgende Behandlung schädlicher, als wenn der Lehrer wortkarg einhermarschiert und die Zeit zur willkürlichen Verwertung den Schüler preisgibt. Befolgt man den ersten Punkt nicht und unterrichtet darauf los, so kommen die Schüler abgespannt, beachtet man die zweite Forderung nicht, so kommen sie zerstreut an die Hauptarbeit.

Das Ziel des Ausfluges ist erreicht. Wir haben den Ort T. durchschritten, das Merkenswerte besehen und stehen nun auf der Ilmbrücke, die eine gute Ansicht des Tales bietet. Ein solcher Punkt ist immer von dem Lehrer für die erste unterrichtliche Anschauung des betreffenden heimatkundlichen Teilgebietes voraus zu bestimmen. Das Unterrichtsziel und die in der vorbereitenden Besprechung gefundenen Gesichtspunkte werden kurz wiederholt. Nun geht es an die Betrachtung, die Darbietung beginnt. Einen Augenblick läſst man die Kinder sich in der Gegend zurechtfinden, ohne daſs dabei gesprochen wird. Nun die Aufgabe: Wer spricht zuerst über den Lauf des Flusses? Der erste soviel als er sagen kann, die anderen ergänzen, zuletzt hilft der Lehrer durch anregende Fragen nach. Die Hauptrichtung und die Hauptwindungen werden festgestellt, sowie das Wichtigste über das Wasser und die Schnelligkeit seines Laufes. Tritt diese Betrachtung zum erstenmal auf, so tritt ein Knabe an das Ufer, ein Stück Papier wird auf das Wasser geworfen, und der Lehrer zählt nach der Uhr laut etwa 10 Sekunden ab, während der Schüler neben dem Papier herschreitet; nach 10 Sekunden macht er halt, die Strecke wird gemessen und die Geschwindigkeit auf 1 Sekunde berechnet. Aber wo ist die Stadt B? Wir sehen nur K. Nach B müssen wir also wandern, wenn wir unser Ziel erreichen wollen. Nun wird das betrachtete Stück der Ilm sofort auf die Brücke gezeichnet oder mit einem Stocke eingeritzt. Stört dies den Verkehr, so muſs man an das Ende der Brücke treten, oder die Zeichnung auf dem nächsten freien Platz entwerfen. Unterläſst man es, so darf man sich nicht wundern, wenn im Klassenzimmer die Orientierung herzlich schlecht geht; denn es ist für das Kind keineswegs leicht, während es auf der Brücke steht, den Fluſslauf zu zeichnen und anzugeben, wo die Brücke zu liegen kommt, auf der es eben steht. Wer das Zeichnen im Freien nicht scheut, erspart viel Zeit und lästige Pausen im Klassenzimmer. Die Zeichnung, zu welcher der Zeichner oder andere Schüler die Erläuterung sprechen, ist zugleich die beste Zusammenfassung, die den ersten Punkt abschlieſst. Das wird aber unter Umständen 15—20 Minuten dauern? Gewiſs! Aber auch nicht länger, wenn der Lehrer darauf achtet, daſs schon durch die Aufstellung der Kinder Störungen und Neigung zur Unaufmerksamkeit ausgeschlossen erscheinen.

So wie bei diesem, wird auch bei den anderen Punkten verfahren: ruhig und scharf angeschaut, klar ausgesprochen, wenn irgend möglich gezeichnet und zusammengefaſst. So kann diese erste Besprechung eine Stunde in Anspruch nehmen. Wie vor dem Austritt aus dem Walde so ist auch jetzt eine Ruhepause den Kindern zu gönnen, denn man meine nur ja nicht, daſs diese Stunden weniger anstrengend seien, als die im Schulzimmer, d. h. wenn sie gründlich ausgenutzt werden. Doch die erste Stunde gründlicher Auffassung kommt aller folgenden Arbeit zu gute, denn in der Regel wird es so sein, oder es sollte so sein, daſs in der ersten Hälfte des Ausfluges die Hauptarbeit getan wird. Nun wird bei der Wanderung stellenweise halt gemacht und die neue Gegend vergleichsweise betrachtet, ob der Lauf des Baches noch dieselbe Richtung hat und das Wasser noch so rasch flieſst, ob das Tal noch so breit und mit denselben Feldern bedeckt ist, ob die Talränder steiler werden oder sich verflachen und welche neuen Ortschaften auftauchen. Während des Marsches sind auch recht oft Orientierungsübungen anzustellen. Nur auffallendere und wesentlichere Erscheinungen werden genauer betrachtet. Daſs da, wo es nur angeht, nach den Gründen der letz-

teren zu forschen ist, recht oft auch seitens der Schüler von Einwohnern der durchwanderten Gegend Auskunft zu erbitten ist, auch manches für die Naturaliensammlung mitzunehmen ist, versteht sich von selbst. Am Ende der Talwanderung wird noch einmal gehalten, das Ganze übersehen und kurz von den besseren Schülern wiederholt. Damit ist die Arbeit des Ausfluges getan.

Von dem Heimweg — falls zu diesem nicht der Hinweg gewählt wird — wird vorausgesetzt, dafs er den Schülern aus dem früheren Unterricht bekannt ist. Dieser wird nun auch nicht mehr zur Wiederholung ausgenutzt. Jetzt läfst man den Kindern Freiheit und man wird finden, dafs sie sich gruppieren und es bald an ein Erzählen von Märchen, Sagen, Anekdoten geht, das auf dem Hinwege nicht gestattet war, hier aber nicht zu wehren ist. Auch ein munteres Lied mag die nun eintretende Müdigkeit verscheuchen helfen. So kann ein solcher Ausflug immerhin mehrere Stunden dauern, wird aber Vorstellungen schaffen, die eben kein anderes Hilfsmittel zu schaffen im stande ist und die als Grundlage für den nun folgenden Unterricht unerläfslich sind.

Dieser besteht zunächst in der endgültigen Einprägung des neuen Stoffes mit besonderer Rücksicht auf das Kartenbild. Die nächste Stunde müfste darum im Schulhof oder auf einem ebenen Platze bei der Schule stattfinden. Während nämlich die Stoffe, welche sich im Kartenbilde nicht festhalten lassen, möglichst eingehend auf dem Ausfluge selbst besprochen und befestigt worden sind, haben wir nur eine flüchtige Skizze der Karte dort entstehen lassen. Diese wird nun ausgearbeitet. Dazu ist aber kein Mittel geeigneter, als die Darstellung der angeschauten Heimat als Relief in Sand (oder einem anderen passenden Stoff). Die Klasse steht im Halbkreis aufgestellt, so dafs jeder Schüler gut nach vorwärts blicken kann. Dort liegt ein Haufen angefeuchteten Sandes. Einer tritt vor und zeigt die Himmelsgegenden, alle zeigen mit. Nun werden die Endpunkte des angeschauten Tales bestimmt, entsprechende Steine hingelegt. Naürlich mufs der Lehrer voraus wissen, in welchem Mafsstabe er das Relief ausführen lassen will. Anfangs recht grofs. Das Tal ist 6 km lang. Statt 6000 m wollen wir nur 2 m nehmen. Welcher Teil der Wirklichkeit? Der 3000ste. Also sagen wir: Unsere Karte steht zum wirklichen Tal im Verhältnis wie 1 : 3000. (Die Anfänge des verjüngten Mafsstabs wurden schon bei Darstellung des Schulhauses berücksichtigt.) Der nächste ritzt nun mit einem spitzen Holz den Lauf des Flusses ein, indem ihm andere genau die Richtung angeben. Dann wird die Breite des Tales nach demselben Mafse gezeichnet und die Bergeszüge zu beiden Seiten aufgeschüttet, immer unter Angabe der Abhänge, der etwaigen Senkungen des Kammes, der Seitentäler. Endlich werden die einzelnen Orte, passierte Brücken, einzelnstehende Mühlen und dgl. festgestellt. Dafs das im Anfange Mühe macht, dafs es auch nicht absolut richtig sein kann, wer wollte das verkennen? Aber wer die Freudigkeit der Kinder bei der Arbeit gesehen hat, wer einmal erfahren hat, wie sich an einem solchen Sand-Relief fast ohne Mühe der richtige Begriff des Längs- und des Querschnittes*) einführen läfst, wer endlich die Schwierigkeiten kennt, welche die Darstellung — nicht vorgemalter geographischer Zeichen — sondern der eigenen Phantasiebilder seitens der Schüler macht, der wird es nicht versäumen, wenigstens ein typisches Tal, einen charakteristischen Berg**) so eingehend zu behandeln und darzustellen. Da diese Arbeit aber erst zu Ende des 3. oder zu Beginn des 4. Schuljahres auftritt, ist sie auch nicht zu schwer. Nun folgt die Übertragung des Relief-Bildes auf die Wandtafel. Das geschieht am besten gleich im Hof auf die wagerecht neben dem Relief liegende Wandtafel. Aber auch bei der Übertragung im Schulzimmer soll bei dieser ersten Karte die Wandtafel unbedingt wagerecht liegen und

*) Man läfst mittels eines Spatens quer durch das Relief einen Schnitt machen und entfernt den einen Teil; scharf tritt dann die Form des Tales hervor. Dasselbe kann man wiederholen lassen, indem man an anderen Stellen ähnliche Schnitte, auch der Länge nach, oder schräg durch, machen läfst.

**) Die ausführliche Behandlung s. bei Bechler, Heimatkundl. Ausflüge in die Umgebung von Weimar. IX. Bericht des Seminars zu Weimar (1891) und in dem Aufsatz von Trautermann, Die Einführung ins Kartenverständnis (Kirchen- und Schulblatt 1896, Weimar, S. 153 ff.).

die Zeichnung in der natürlichen Lage, später erst in der konventionellen (Norden nach oben), erfolgen. In unserem Falle würde sich eine Verjüngung von 1 : 6000 ergeben. Die Zeichnung wird — besonders bei vollen Klassen — am besten vom Lehrer unter beständigen Angaben der Schüler gemacht. Dann folgt die Übertragung auf die Schülertafel oder ins Heft. Ist auch das geschehen, dann wird an der Hand der Karte und der in der Vorbereitung aufgestellten Gesichtspunkte der ganze Stoff noch einmal zusammengefafst und möglichst sprachrichtig dargestellt.

Das so erworbene Teilbild der Heimat wird den schon vorhandenen anderen angefügt. Ist ein Relief der betreffenden »Heimat« vorhanden, das für viele Übungen und für die schliefsliche Gewinnung des ganzen Heimatbildes sehr erwünscht ist, so wird das Teilbild hier aufgesucht. Es folgen nun Vergleichungen mit den anderen Teilbildern, die sich auf Gestalt, Bodenbedeckung, Tier- und Menschenleben beziehen können. Ergeben sich aus diesen vergleichenden Betrachtungen Sätze allgemeiner Art, wie etwa ein Satz über den Einflufs der Abhänge auf die Bodenbedeckung, den Zusammenhang zwischen der Bodengestalt und dem Flufslauf, die Beschäftigung der Bewohner usw., so sind sie jetzt festzustellen und zu merken. Nur hüte man sich vor künstlichen Deduktionen; die Heimat ist in den meisten Fällen für solche schon dem Umfange nach ein zu enges Gebiet. Fehlt es also an diesen allgemeinen Sätzen, dann ist diese Stufe mit dem Bilde, der »Karte«, abgeschlossen und es erübrigt nur noch einzelne Übungen anzustellen, besonders Orientierungsübungen, Übertragungen vom Bilde in die Wirklichkeit, kurz Proben darauf zu machen, ob das Behandelte Eigentum der Kinder geworden ist.

Nicht alle Einheiten werden in der eben gezeigten ausführlichen Weise behandelt werden, da nicht alle gleich reich an Stoff sind, oder mit schon behandelten manches Gemeinsame haben; aber von den charakteristischen mufs es gefordert werden. Sie werden zum Schlufs zusammengestellt und ergeben so das Gesamtbild der Heimat. Der heimatkundliche Unterricht kehrt in seinem Abschlusse an den Anfang zurück: die Höhe, von der wir die erste Umschau gehalten haben (s. bei c, Anordnung des Stoffes), wird am Ende des heimatkundlichen Unterrichts noch einmal erstiegen und hier eine Hauptwiederholung abgehalten. Während die erste orientierende Betrachtung des heimatlichen Weichbildes, die ein Jahr oder länger zurückliegt, in der Seele des Kindes eine ziemlich unklare, nur durch einzelne lichte Punkte inselartig unterbrochene Bildfläche erzeugte, liegt nun das heimatliche Bild klar vor dem Auge des Kindes da, als sei von ihm ein Nebel gewichen, der die Einzelheiten des Bildes bisher verborgen hielt. Jetzt mufs das Kind in der Lage sein, sich hier oben nicht nur nach Himmelsgegenden und einzelnen Orten zu orientieren, sondern auch die Neigung der Täler zu erkennen, anzugeben, wie sich der heimatliche Boden senkt, wohin also die Wässer ihren Lauf nehmen, die Richtung der vorherrschenden Winde zu zeigen, und so fort.

Doch woher soll es das letztere können? Aus den täglichen Beobachtungen der klimatischen Erscheinungen, denen auch Beobachtungen am Himmelsgewölbe zu passender Zeit anzureihen sind (s. bei b, Auswahl des Stoffes). Sie gehen mit der eben ausführlich dargelegten Behandlung des anderen Stoffes Hand in Hand. Die Beobachtungen am Wetter sind täglich zu machen und zu verzeichnen, dann die monatlichen und die jährlichen Durchschnitte zu ziehen. Kinder unterziehen sich gern der Aufgabe, auf einen Bogen, der im Klassenzimmer aushängt, täglich den Wärmegrad, die Windrichtung und die Niederschläge zu verzeichnen, nebst Notizen über die Ankunft und den Abzug der Zugvögel, das Blühen der Pflanzen und Reifen der Früchte u. dergl. Einige abendliche Ausflüge zur Betrachtung des Sternhimmels, sowie Beobachtungen an Mond und Sonne sind nicht zu entbehren. Aus alledem wird erhellen, dafs der Unterricht in der geographischen Heimatkunde fraglos zu den schwierigsten, aber auch — wenn er recht getrieben wird — zu den lohnendsten gehört.

Die erforderlichen Hilfsmittel ergeben

*) Diese wird wegen der in Frage kommenden grofsen Zahlen (hier etwa 20 cm : 600000 cm = 1 : 30000) erst später nach einem bestimmten Mafsstab erfolgen können.

sich aus dem bisher Gesagten. Es mag darum hier eine Zusammenstellung derselben genügen:

1. Erstes Hilfsmittel sind die Ausflüge: Stunden-, Halbtags-, Eintagsausflüge (s. den Artikel »Exkursionen«). Zur gründlichen Ausnützung derselben dienen als Nebenhilfsmittel: Kompafs, Mefsstab, -band oder -rad, Senkblei, Lupe, Thermometer; erwünscht sind Fernglas, Schrittzähler, Höhenmesser; ein Hammer (für Mineralien), Botanisierbüchse, Schmetterlingsnetz und Insektenfläschchen stehen im Dienste des naturkundlichen Unterrichts, werden aber auf gröfsere Ausflüge mitgenommen, besonders dann, wenn, wie das die Regel ist, beide Fächer in der Hand eines Lehrers liegen.

2. Fortlaufende oder gelegentliche Beobachtungen am Himmel und an klimatischen Erscheinungen. Ihnen dienende Hilfsmittel sind: ein Sternrohr, eine Sonnenuhr, ein Thermometer, Tabellen zum Eintragen der Witterungserscheinungen; wünschenswert sind: eine Wetterfahne am Schulhause (darum nicht unbedingt notwendig, weil sich die Kinder in erster Linie nach den Wolken oder dem Rauche zu richten haben), eine an der Schuldecke angebrachte Windrose, ein Barometer (auch Wetterhäuschen, Pflanzen, auf die der Witterungswechsel von Einflufs ist, wie Carlina acaulis, ein Gefäfs mit Salz und ähnliches vermifst der umsichtige Lehrer nur ungern), ein Regenmesser im Schulhofe; dazu wieder Hilfsmittel, welche in erster Linie dem naturkundlichen Unterricht dienen, und in der Heimatkunde nur gelegentlich auftreten, wie ein Zimmeraquarium, eine Mineralien-, Pflanzen- und Insektensammlung von geringem Umfang, die in jedem Jahre von den Kindern aufs neue anzulegen oder zu ergänzen ist und nicht auf Seltenheiten ausgeht, sondern die für die Gegend am häufigsten vorkommenden charakteristischen Dinge umfafst.

3. Hilfsmittel, welche besonders der Einprägung dienen: eine mit einem Netz versehene Tafel zum Entwerfen der Grundrisse und Karten (die Einteilung nach 5 oder 10 cm), ein ebener Raum im Schulhofe mit dem erforderlichen Sand zur Herstellung des ersten, schematischen Reliefbildes, ein Stadtplan, ein möglichst grofses Relief und eine ebensolche Karte der engeren Heimat, nach Möglichkeit vom Lehrer selbst angefertigt (s. den Artikel »Reliefkarten«).

e) Übergang zur Geographie. Die Frage nach dem besten Übergange von der geographischen Heimatkunde zur Erdkunde gehört zu den schwierigsten der speziellen Didaktik; eine allgemeingültige Lösung derselben wird sich aus psychologischen Gründen kaum finden lassen.

Auch hier können nur allgemeine Gesichtspunkte und Hinweise gegeben werden. Das Beste wird der didaktisch gut vorgebildete Lehrer, der seine Schüler und seinen Lehrplan genau kennt, tun müssen. Das bezieht sich im besondern auch auf die Verwertung der bereits gewonnenen heimatlichen Anschauungen bei dem Übergange aus der Volksschule in eine höhere Schule. Diese Vorkenntnisse so zu behandeln, als beständen sie gar nicht, als müsse man wieder von vorn anfangen (s. Rott, Heimatkunde für die Sexta), ist ein Verstofs gegen die grundlegenden Forderungen der speziellen Didaktik. Liegen die Schwierigkeiten auf psychologischem Gebiet, so müssen sie hier auch aufgesucht, aber ihnen nicht aus dem Wege gegangen werden.

Der gröfste psychologische Fehler liegt in dem plötzlichen Übergang vom Heimatbilde zum Globus*), der den Ausgangspunkt für den sog. analytischen Lehrgang in der Geographie bildet. Er ist um so gröfser, je weniger ausgiebige astronomische Beobachtungen und Übungen vorausgegangen sind. Dann sucht man vergebens nach einem inneren Bande zwischen dem Globus und dem Phantasiebild von der Heimat. Das heimatliche Bild ist entstanden auf Grund einer sorgfältig geleiteten Anschauung; jeder Satz über die Heimat war ein Ergebnis derselben. Und nun? Mit einemmal hat das Kind nichts mehr anzuschauen, zu beobachten. Aber ist nicht der Globus ein gutes Anschauungsobjekt, besonders wenn man seine verwirrende Buntheit Schritt für Schritt auf dem schwarzen Induktionsglobus entstehen läfst, oder, um die Sache schmackhafter zu machen, die Erdlinien in eine Apfelsine einschneidet?**)

*) Oder gar zur »Genesis des Planetensystems und der Erde«, wie Döring in seinem System d. Pädag. (1894) für den 11jährigen Schüler verlangt.

**) Rott, Heimatkunde, 1891.

Gewifs sind das Anschauungsmittel, aber für die Geometrie. Das Ergebnis der Betrachtung des Globus für die innere Anschauung — denn um solche handelt es sich hier, nicht um Wortwissen — ist etwa die Einordnung desselben in eine Reihe schon bekannter Kugeln; viel mehr nicht. Aber ist denn ein vollkommenes Phantasiebild vom Erdganzen überhaupt möglich? Nein; doch ist von dem reinen Nichts zur Vollkommenheit ein weiter Weg. Und was die Kinder hier an geographischen Anschauungen gewinnen, das ist so gut wie nichts. Die »Heimat« ist im Verhältnis zur Erde ein so winziger Punkt, dafs ein plötzlicher, fruchtbringender Übergang von der einen zur andern ausgeschlossen erscheint; denn das Kind wird auf Grund seiner Kenntnis der Heimat wohl eine zweite »Heimat« aufzufassen im stande sein, aber nicht einen Raum begreifen können, der Millionen solcher Heimatkreise umfafst. Aber das Kind hört es ja auf der Gasse, dafs die Erde eine Kugel ist. Das ist kein Grund zur unterrichtlichen Behandlung des Satzes. Es stünde schlecht um unsere Lehrpläne, wollten wir auf Grund dieses Gesichtspunktes alle wissenschaftlichen Ergebnisse im Unterricht behandeln, von denen das Kind auf der Strafse Kunde erhält.

Nicht so schroff ist der Übergang, den der synthetische Gang vorschlägt: von der Heimat zum Heimatkreis, zum Heimatland, zum Vaterland und so aufsteigend zu Europa und zum Erdganzen. Der Heimatkreis hat mit der »Heimat« des Gleichen und Ähnlichen viel. Die Ansicht: es böten sich der Auffassung fremder Gebiete immer dieselben Schwierigkeiten, sobald es den Boden unmittelbarer Anschauung einmal verlassen habe, es sei im Grunde gleich, was behandelt werde, beruht auf Schein.*) Gilt das für diese Art der Anschauung, dann gilt es, wenn auch in etwas vermindertem Mafse, für alle Anschauung und ein Fortschritt im geistigen Leben wäre überhaupt in Frage gestellt. Von einem angeschauten auf ein ähnliches, der Anschauung nicht zugängliches Objekt schliefsen, ist psychologisch gerechtfertigt, weil möglich. Der Übergang zu einem beliebigen andern Objekt ohne Rücksicht auf die innere Verwandtschaft ist dagegen — es handelt sich hier immer um die Entwicklung kindlicher Kräfte! — unpsychologisch. In diesem Umstand liegt indes zugleich das stärkste Argument gegen den nächsten Schritt des synthetischen Ganges. Denn dieser leitet nicht nach innerlich verwandten Einheiten fort, sondern nach zufälligen, politischen. So wird es wohl nicht allzuschwer sein von dem Heimatbilde Emden zu dem Bezirk Aurich fortzuschreiten; aber schon der Übergang zur Provinz Hannover mit ihrem Harzgebirge bildet für den Jungen des endlosen Flachlandes ebensolche Schwierigkeiten, wie die Vorstellung vom Meer für das Kind des Alpentales.

Der Fortschritt von der Heimatkunde zur Erdkunde wird nur dann ein naturgemäfser sein, wenn er die psychologische Entfernung zwischen dem Heimatbilde und dem ersten Stück der aufserheimatlichen Erde auf das geringste Mafs beschränkt.*) Die Folge davon wird sein, dafs sich der Gang örtlich-individuell gestalten wird. Das entspricht aber auch dem Wesen des heimatlichen Unterrichts. Der erste Schritt in die Welt hinaus müfste eine wohldurchdachte Schulreise sein; am Ende des 4. Schuljahres hat die erste Schulreise (2 bis 3 Tage) ihren besten Platz. Dem so gewonnenen Heimatbilde folgen dann der Bodengestalt nach ähnliche fremde Landgebiete. Ein Versuch der gekennzeichneten Art ist früher in der Übungsschule zu Jena gemacht worden,**) indem man an räumlich ähnlichen Gebieten den Fortschritt bis

*) S. d. Artikel »Der Unterricht i. d. Geogr.« in Diesterwegs Wegweiser, III, 2. 1877.

*) Diese innere Nähe herzustellen erstrebt auch die Anordnung des Stoffes, die der Heimatkunde die Cookschen Reisen folgen läfst, um durch diese zum Erdganzen überzuleiten. Das Kind soll die in der Heimat gewonnenen Vorstellungsreihen an dem Neuen über Klima, Pflanzen-, Tier- und Menschenleben usw. weiterspinnen und so, gefesselt durch den Reiz des Neuen und das Interesse für den Helden der Reisen, den Erdraum mit seiner Phantasie gleichsam erobern, um für die trocknere Behandlung des Globus genügend Interesse zu bekommen. Einer gründlichen Erwägung ist der Gedanke wohl wert. Die Hauptschwierigkeiten liegen in den räumlichen Verhältnissen und der Überfülle des Fremden.

**) S. »Aus dem Pädag. Univ.-Seminar zu Jena«, V. Heft, S. 28f.

zur geläufigen Umwandlung des Kartenbildes in das entsprechende Phantasiebild zu erreichen suchte.

So folgte dem heimatlichen Saaltal mit seinen die Talsohle eng einschliefsenden Ufern das im Bau ähnliche Jordantal und diesem die mittelrheinische Ebene. Beide boten auch vom Gesinnungsunterricht her Interesse. Da sie in wesentlichen Punkten mit dem Heimattale übereinstimmen, war die Assimilation des Neuen leichter, als wenn diese ersten geographischen Gebiete mit dem Heimatbild gar keine Ähnlichkeit besessen hätten. Es liegt auf der Hand, dafs sich dieses Verfahren nicht auf den ganzen geographischen Unterrichtsgang erstrecken kann. Es handelt sich hier ja nur um den Übergang, um das Erstarken des kindlichen Geistes zur Aufnahme immer schwierigerer Stoffgebiete.

Der Haupteinwand gegen dieses allmähliche Fortschreiten geht dahin, dafs sich die Schüler ohne Kenntnis des Globus nicht »orientieren« können, ihnen die Lage der Länder unbekannt bleibt (s. den Artikel »Geographischer Unterricht«). Der Nachteil ist kein schwerwiegender; denn die Kinder verstehen lehren, dafs von dieser Lage das Klima abhängt, ist auf dieser Stufe unmöglich, da sie die Stellung der Erde zur Sonne hier nicht begreifen können. Die klimatischen Verhältnisse können den Kindern gegeben werden, zunächst ohne Angabe des Grundes. Die Folgerungen werden sie mit Hilfe des Lehrers selbst ziehen. Bei diesem Gange wird ihnen also vorläufig — bis zum 7. Schuljahr — der Grund für das abweichende Klima verborgen bleiben, bei dem zuerst erwähnten müssen sie in die Verhältnisse des ganzen Weltkörpers eingeführt werden, die sie nicht fassen können. Viel schwerer ist der Einwand, wie sich dann der für das Interesse so bedeutsame Zusammenhang zwischen Geschichte und Erdkunde im Anfange würde wahren lassen. Die ganze Frage ist wie schon gesagt, noch nicht gelöst; aber beruhigen können wir uns bei der jetzt noch fast allgemein üblichen Art des Überganges auch nicht.

6. Historische Heimatkunde. Später, als den anderen Stoffen der Heimat, wurde den geschichtlichen seitens der Didaktik Aufmerksamkeit zugewendet. Der Grund liegt einerseits darin, dafs diese Stoffe nicht so offen zu Tage liegen, wie etwa die geographischen und naturkundlichen, andrerseits aber darin, dafs ihre Behandlung Schwierigkeiten bereitete. Dem Beispiele Fingers folgend, hat man lange Zeit hindurch fast durchweg die geschichtlichen Elemente der Heimat entweder als Notizen an die heimatlichen Objekte angereiht, oder man hat die Ortsgeschichte von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart den Kindern am Ende des heimatkundlichen Unterrichts in einem geschlossenen, gedrängten Bilde dargeboten, oder auch, wie Finger, beide Formen angewendet. Das erstere Verfahren hatte eine mühevolle, aber ziemlich wertlose Einprägung von Einzelheiten zur Folge, die viel Zeit in Anspruch nahm und die geographische Heimatkunde in ihren Fortschritten hemmte, die andere Art der Darbietung stellte an die Fassungskraft zehnjähriger Kinder allzugrofse Anforderungen, indem sie ihnen zumutete, Zeiträume, welche sich auf Jahrhunderte, mitunter Jahrtausende erstrecken, mit der kindlichen Phantasie zu umspannen. So fand keine dieser Behandlungsweisen rechten Anklang. Erst seit Biedermann, Ziller, Zillig, Richter u. a. mit Nachdruck darauf hingewiesen haben, dafs die geschichtlichen Elemente der Heimat in den Dienst der Geschichte zu treten haben, liefs man diesen Stoffen mehr Gerechtigkeit widerfahren und ist der Frage der unterrichtlichen Verwertung näher getreten.

Der Wesensunterschied zwischen der erdkundlichen und der geschichtlichen Seite der Heimat ist in Kürze schon früher (s. d. 2. und 3. Teil dieses Artikels) dargelegt worden. Hier sei nur noch einiges über die Auswahl, Anordnung und Durcharbeitung der geschichtlichen Stoffe gesagt.

Besonders in der Auswahl der Stoffe herrschte bisher, wie dies die allermeisten Heimatkunden zeigen, grofse Willkür. Allerdings wird dem Lehrer seitens dieses Verfassers »Vorsicht« in der Auswahl empfohlen, von einem anderen wird er auf die »wichtigen« Ereignisse verwiesen; dieser empfiehlt dem Lehrer »Notizen zu gewinnen, die für die Kinder ein besonderes Interesse gewähren« oder soweit sie sich für den Standpunkt der Kinder eignen, jener wünscht vor allem die »Merkwürdig-

keiten« des Ortes zu betonen, während ein dritter eine »kurze historische Übersicht« vorzieht, und so fort. Da liest man dann dementsprechend in einer Heimatkunde die wichtigen Sätze: »Unsere Schulstube ist im Jahre 1850 mit dem Schulhause gebaut, 1860 sind neue Bänke beschafft....«, während eine andere Heimatkunde über die Reformation nur den Satz zu melden hat: »1529 wurde die Reformation bleibend durchgeführt«, oder ein in Sachsen weit verbreitetes methodisches Handbuch für den Ort Loschwitz nach Mitteilung eines Satzes über den 30jährigen Krieg fortfährt: »Auch der 7jährige Krieg brachte ihm Drangsale.« Die Abhaltung eines Reichstages im Ort und die Ausbesserung eines Kirchenportals, die Zerstörung einer Stadt durch Tilly und die Angabe, wann in der Gegend der letzte Hirsch geschossen wurde, kann man in den Heimatkunden bunt durcheinander verzeichnet finden.

Dem gegenüber mufs betont werden, dafs für die Auswahl der Stoffe in erster Linie wohl eine gründliche Geschichte der Heimat, die neben dem Bedeutungsvollen auch kleine Züge enthält, erforderlich ist, die Auswahl selbst aber nach bestimmten Grundsätzen erfolgen mufs. Dem Zwecke der geschichtlichen Heimatkunde entsprechend ist der Mafsstab für die Auswahl der Stoffe in erster Linie von der deutschen Geschichte zu nehmen. Nach ihren methodischen »Einheiten« wird der heimatliche Geschichtsstoff gesondert und verteilt. Vor allem werden sich diese Stoffe dann zur Einführung in die betreffende Geschichtsperiode eignen, entweder auf der Stufe der Vorbereitung, oder — je nach der Reichhaltigkeit — als erste Teileinheit. (S. d. Artikel »Geschichtsunterricht in der Erziehungsschule«.) Ein Satz wie: »Karl der Grofse erhob 805 Erfurt zu einem Stapelplatze«*) gehört auf keinen Fall in die Heimatkunde; er bleibt auf dieser Stufe unverstanden, weil er ohne Zusammenhang auftritt. Wird letzterer aber auf Grund eines anschaulichen Zeitbildes hergestellt, so leidet darunter der eigentliche Zweck der geographischen Heimatkunde. Dagegen ist dieser Stoff für die Schulen von Erfurt und Umgegend ausgezeichnet geeignet, in die Behandlung des Zeitalters Karls d. Gr. zwei oder drei Jahre später einzuführen und findet hier seinen innerlich begründeten Platz. Auf dieselbe Weise werden mit dem besten Erfolg die Tatsachen behandelt: »Verschiedene seiner Nachfolger hielten Reichsversammlungen daselbst ab: Ludwig d. D. 852, Heinrich I. 932, Heinrich IV. 1073, Friedrich I. 1170 und 1181, Rudolf v. H. 1289. In Erfurt war es, wo sich Herzog Heinrich der Löwe vor Friedrich I. demütigte (1181), und Erfurt war es, mit dessen Hilfe Rudolf v. H. die Burgen der Raubritter Thüringens zerstörte« und so fort bis zur Gegenwart.

Von den Städten, auch den kleineren, wird kaum eine in Verlegenheit nach solchen Ausgängen sein, selbst Dörfer nicht, wenn man genauer hinsieht.*) Denn wenn wir aus der Chronik eines von der Heerstrafse entlegenen Dörfchens erfahren, dafs es früher Pfarrdorf war, die Pfarrstelle aber nach dem 30jährigen Kriege eingezogen wurde, weil infolge des Krieges und der Pest das Dorf fast zur Wüstenei geworden ist, so ist das für diesen Ort Stoff genug für einen passenden Eingang zum 30-jährigen Kriege. — Aufser diesen Stoffen, deren Beziehungen zu den grofsen Ereignissen der nationalen Geschichte klar auf der Hand liegen, werden sich in der heimatlichen Geschichte immer andere finden, welche mehr lokaler Natur sind.**) Diese werden bei der Auswahl der Stoffe immer in zweite Linie zu stellen sein. Aus ihrer Fülle verdienen dann wieder jene den Vorzug, welche dem Heimatorte ein besonderes Gepräge geben, ihn vor anderen auszeichnen. Aber auch diese Stoffe sind im Zusammenhang mit dem Lehrplan darzubieten. Das Standbild des Dichters, das

*) Armstroff u. Böhme, Heimatkunde usw., Erfurt 1879.

*) Es sei beispielsweise auf das Dörfchen Tilleda, eine ehemalige Kaiserpfalz, am Fufse des Kyffhäusers gelegen, hingewiesen; sie wurde von Otto II. seiner griechischen Gemahlin als »Leibgedinge« geschenkt; hier hielten Otto III., Konrad II., Heinrich III. Hof; Barbarossa hielt sich dort zweimal auf und 1194 fand hier die Aussöhnung zwischen Heinrich dem Löwen und Heinrich VI. statt.

**) Wie selbst die Geschichte des heimatlichen Regiments oder Bataillons passend in den Rahmen des Unterrichts gezogen werden kann, zeigt: G. Rusch, Die Regimentsgeschichte in der Schule (Teschen, Prochaska).

wohl in der Heimatkunde als solches gesehen und unter Umständen auch dem Namen nach gemerkt worden ist, reizt das Interesse erst dann heftiger, wenn die Schüler durch ein Gedicht des Dichters auf diesen gewiesen werden. Jetzt erst — und nicht früher — erfahren die Schüler, wer der Mann war und dafs sie auf ihn, als ihren Landsmann stolz sein dürfen. Doch ist auch hier keine Schablone zu dulden. Ist ein Ort, wie Weimar, ausgezeichnet durch eine Reihe von Dichtern, welche einem ganzen Zeitalter ihr Gepräge gegeben haben, so werden sie auch im Zusammenhange mit dieser Zeit behandelt; bei Gelegenheit eines Gedichtes die Jugendgeschichte der Dichter zu erzählen, so dafs die Kinder später nie wieder etwas von diesen Geisteshelden erfahren, entspräche der hohen Bedeutung der letzteren in keiner Weise.

Aus diesem Gesichtspunkte der Auswahl ergibt sich zum Teil auch die Anordnung und die Durcharbeitung der Stoffe. Die Ereignisse, welche mit der deutschen Geschichte zusammenhängen, werden dieser eingefügt, entweder als Teileinheiten, oder auf der Stufe der Vorbereitung zur Erregung des Interesses oder am Ende einer Geschichtseinheit, wo sie dann — und das wird besonders von kulturgeschichtlichen Stoffen gelten — dem Schüler zur Erklärung vorgelegt werden. Dagegen können Stoffe rein örtlicher Natur auch an anderen Stellen — im deutschen, naturkundlichen, Religionsunterricht und so fort — eingeordnet und verarbeitet werden. Hauptsache ist, dafs dem Schüler zum Bewufstsein gebracht wird, dafs es nicht nur eine Welt- oder Volksgeschichte gibt, sondern dafs auch die kleinste Gemeinde mit ihrem Schauplatze erst geworden ist, also ihre Geschichte hat, und so Achtung vor dem Bestehenden in ihm erzeugt wird.

Heutzutage wird der geschichtlichen Seite der Heimat weit mehr Aufmerksamkeit zugewendet, als das noch vor zehn Jahren der Fall war, und Heimatkunden mit den eben gekennzeichneten Mängeln werden immer seltener. Die Anschauung, dafs der Wert der geschichtlichen Stoffe der Heimat in erster Linie in ihrer Bedeutung als apperzipierende Hilfen für das Erfassen der deutschen Geschichte liegt, bricht sich immer mehr Bahn. Dem entspricht auch die Stellung, die diesen Stoffen im Lehrplan angewiesen wird.

Nur eine Voraussetzung für die Pflege des historischen Sinnes wird auch heute übersehen oder gering geachtet: es ist das die Ausbildung der Zeitvorstellung (nicht zu verwechseln mit dem »zeitlichen Hintergrund«, dem »Zeitgeist« usw.). Am besten erhellt diese Vernachlässigung aus der Erwägung, wie zahlreich die Mafsnahmen sind, welche der Erzeugung der Raumvorstellung dienen (Anschauungsunterricht, geographische Heimatkunde, Geometrie, Zeichnen usw.), wie vielseitig die Pflege ist, welche dem Gesichts- und dem Tastsinn zu teil wird. Wie gründlich werden die Raummafse, die Raumeinheiten behandelt, die drei Ausdehnungen des Raumes an den Körpern betrachtet; wie langsam schreitet man da fort vom Nahen zum Fernen, wie allmählich weitet sich das räumliche Gesichtsfeld. Und die Anschauung der Zeit, die für die Erfassung der Ereignisse eine ähnliche Bedeutung hat wie der Raum für die der Körper? Vergebens sucht man nach einer gründlichen methodischen Behandlung. Natürlich kann die Zeit an sich ebensowenig Gegenstand unterrichtlicher Bearbeitung sein, wie wir den Raum an sich den Kindern nicht zum Bewufstsein bringen wollen. Aber Zeiteinheiten aufzufassen, abzuschätzen, mit anderen rasch und richtig zu vergleichen, um so eine Vorstellung von dem zeitlichen Nacheinander und Voneinander zu erhalten, sollte in der Schule erstrebt werden. Wie sich der Fortschritt von der kurzen Zeitstrecke, die etwa im Gesangunterrichte durch das Gehör erfafst wird zu Minute, Stunde, Woche, Jahr, Jahrzehnt, Jahrhundert, Jahrtausend und deren Bruchteilen oder Vielfachen zu gestalten habe, wann und wie der Übergang von dem »Es war einmal« zur ersten Jahreszahl stattfinden solle, wie etwa das eigene Alter und das der Geschwister und Eltern und Grofseltern, wie die an der Heimat wahrgenommenen Veränderungen zur Bildung der Zeitvorstellung heranzuziehen seien, ob nicht mit Hilfe einer Tabelle, die im Schulzimmer hängt und auf welche die wichtigsten Ereignisse des Jahres schon auf der Stufe der geographischen Heimatkunde verzeichnet und am Schlusse des

Jahres überschaut werden, dem Erfassen des Zusammenhanges zwischen Zeit und Ereignis im späteren Geschichtsunterricht vorgearbeitet werden könne, das versucht der Artikel dieser Encyklopädie »Zeitvorstellungen und ihre Pflege in der Schule« darzulegen.

7. Die übrigen Seiten der Heimatkunde;*) die Heimatkunde Prinzip und Fach. a) Die naturkundlichen Stoffe der Heimat werden, soweit sie nicht unmittelbar der geographischen Heimatkunde dienen, (s. den Abschn. 5a dieses Art.) teils in den für Naturgeschichte, teils in den für Naturlehre angesetzten Stunden unterrichtlich verarbeitet. Da es für beide Fächer in erster Linie nicht auf Vollständigkeit im Wissen, sondern auf Tiefe und Gründlichkeit im Auffassen der den Schüler umgebenden Naturverhältnisse ankommt, so behalten diese Fächer den heimatkundlichen Charakter durch alle Schuljahre der Volksschule. Nur soweit es sich um die Belebung fremder Räume und Zeiten und um die abschliefsende Erfassung des Erdganzen auf der obersten Stufe handelt, werden fremde Naturkörper und -erscheinungen in den Rahmen dieser Fächer gezogen. Es ändert sich das, sobald die systematische Anordnung der Stoffe in den Vordergrund tritt, wie es auf höheren und Fach-Schulen der Fall ist. Aber auch da werden die heimatliche Flora und Fauna, sowie die heimatlichen geologischen und physikalischen Verhältnisse eine bei weitem gröfsere Rolle zu spielen haben, als das bisher vielfach der Fall war.**)

b) Die Zahlen- und Gröfsenverhältnisse der Heimat finden die ihnen zukommende Beachtung im Rechenunterrichte, seitdem man begonnen hat auf die Sachgebiete den nötigen Nachdruck zu legen. Doch sind sie auch überall da zu verwerten, wo es sich um Berechnungen überhaupt handelt, wie in Geometrie, Geographie usw. Zu diesem Zwecke ist eine Sammlung typischer heimatlicher Zahlen- und Gröfseneinheiten für jeden Ort ein notwendiges Erfordernis.

c) Die Formen der Heimat finden die gebührende Verwertung in der Formenlehre und in den Kunstfächern. Die räumlichen Gebilde der Heimat bilden den Ausgang für die Geometrie, besonders in deren grundlegendem Teil, was indes nicht so zu verstehen ist, als sei der aus Pappe verfertigte geometrische Körper ein heimatliches Gebilde und darum Ausgang der Betrachtung; der ist ein Abstraktum, ein Universalgebilde, das für die Dauer das Interesse nicht zu nähren vermag. Zu jenen gehört vielmehr der Sockel des Denkmals, das Dach der Kirche, die Strafsenwalze, ein bestimmter Garten und so fort. Wird der Schüler angeleitet, in diesen individuellen Gestalten die reinen Formen zu finden, dann erst wird er sehend. — Noch mehr ist das der Fall bei den Kunst- und den Sprachformen, welche im Zeichen- und im Handarbeitsunterricht,*) sowie im Sprach- und Gesangunterricht, beim »Singen und Sagen«, zu berücksichtigen sind. Der Zeichenunterricht kann seine ersten Formen nur aus der Heimat schöpfen, wenn er als Kunstfach und nicht als blofse Fertigkeit aufgefafst wird. Da sein letztes Ziel das verständnisvolle Geniefsen der schönen Formen in Natur und Leben ist und erst in zweiter Linie die Darstellung der Formen in Betracht kommt,**) so ist ein Hinführen zu diesem Ziele von allem Anfange an notwendig. Doch ist auch die Darstellung in ihrer einfachsten Form als »malendes Zeichnen« schon auf der Unterstufe möglich.***) Und später, wenn der eigentliche Zeichenunterricht beginnt, sind die Formen heimatlicher Natur- und Kunstobjekte, besonders aus dem Gebiete der Architektur, sorgfältig zu berücksichtigen, will man sich

*) Diese können hier nur kurz berührt werden; im übrigen wird auf die betreffenden Artikel dieser Encyklopädie verwiesen.

**) S. Prof. Dr. Conwentz (Dir. des Westpreufs. Provinzialmuseums), Die Heimatkunde in der Schule (Berlin 1904), ein Buch, welches die Frage zum erstenmal unter besonderer Berücksichtigung der höheren Lehranstalten erörtert, und zwar vom Standpunkt eines Nichtpädagogen aus. Conwentz fordert, dafs der gesamte Unterricht der Volksschule ein heimatkundliches Gepräge trage und die Heimatkunde auf höheren Schulen weit mehr gepflegt werde als bisher. Allerdings erfährt hier die Erörterung stofflich eine Einschränkung auf Erdkunde und Naturwissenschaften.

*) Den letzteren betreffend vergl. Rein, Aus dem pädag. Univ.-Seminar zu Jena, III. Heft, S. 7 ff.

**) S. Dr. K. Lange, Die künstl. Erziehung d. deutsch. Jugend 1893.

***) S. Rein usw., Das erste Schuljahr.

das kindliche Interesse und einen guten Erfolg sichern. Wie die Umwandlung des Bildes fremder Gegenden in ein plastisches Phantasiebild ohne die früher gezeigten langsamen Vorarbeiten an der heimatlichen Karte unmöglich ist, so ist dies auch hier in ähnlicher Weise der Fall.

Die Sprachformen sind besonders beim Beginn des Schulunterrichts zu beachten. Hier entsteht die Frage nach der Bedeutung und Behandlung des Dialekts beim Übergange aus dem Leben zur Schule. Auch die Verwertung der heimatlichen Spiellieder, Abzählreime, Rätsel, Neckverse u. dergl. als Teile der ursprünglichen Volkspoesie (im Gegensatz zu der von pädagogischen Gesichtspunkten für Zwecke des Unterrichts erzeugten Kinderpoesie) gehört hierher, denn in ihr spiegelt sich ein gut Stück heimatlicher Sitte.*)

d) Einen für den Unterricht sehr wichtigen Faktor bilden endlich die Formen und Einrichtungen des menschlichen Lebens der Heimat: Familien- und Gemeindeleben, Verwaltung, Gesetzgebung, kirchliches Leben, auf christlichem Geiste erwachsene Wohltätigkeitsanstalten, Vereinswesen, Beschäftigung als Grundlage des Lebenserwerbes und so fort. Ist es möglich, die so oft gestellte Forderung zu erfüllen, dafs die Jugend befähigt werde, an ihrem Teile in bestmöglicher Weise zur Fortführung der gegenwärtigen Kultur beizutragen, wenn man diese Lebensäufserungen unberücksichtigt läfst oder nur flüchtig berührt? Und doch dürften sich gegenwärtig nur wenig Lehrpläne finden, in welchen sich die entsprechenden Stoffe an den für sie geeignetsten Stellen eingeordnet vorfinden. Arbeiten wie Dörpfelds Gesellschaftskunde sind selten und nicht genügend gewürdigt. Diese schwierigen Stoffe aber anhangsweise in der geographischen Heimatkunde zu behandeln, wie vielfach geschieht, ist unpsychologisch und daher ohne bildenden Wert. Auch hier ist noch für die örtlichen Lehrpläne in Religion, Geschichte, Wirtschaftskunde u. a. ein weites Feld für eingehende Überlegungen offen.**) Der Verwertung der speziell wirtschaftlichen Seite der Heimat trägt man am meisten in den verschiedenen Fortbildungsschulen Rechnung, indem man die »Heimat« und das »Geschäft« des Lehrlings in den Mittelpunkt dieses schwierigen Unterrichts zu stellen versucht nach dem Grundsatze: »Den Mittelpunkt des Unterrichts bildet in den fachgewerblichen Klassen das Geschäft des Lehrlings, in Klassen mit Schülern vieler Berufe aber die Heimat« (Pache).*)

Überschaut man das Ganze des heimatkundlichen Unterrichts, so ergibt sich, dafs er in seiner Gesamtheit als Prinzip zu denken ist, während es gleichzeitig nicht ausgeschlossen ist, dafs einzelne Gebiete desselben je nach ihrem sachlichen Zusammenhange als »Fach« behandelt werden müssen. Oder mit anderen Worten: heimatliche Anschauungen und Vorstellungen sind Ausgang und Grundlage alles Unterrichts, heimatliche Stoffe durchdringen oder berühren zum mindesten die Lehrfächer auf allen Altersstufen; methodisch treten diese Stoffe entweder als Analysen oder auf der Stufe der Anwendung, oder als geschlossene Einheiten, oder endlich — wie die geographische Heimatkunde — als Fach auf. In diesem Sinne also kann man die Heimatkunde Prinzip und Fach zugleich nennen;**) doch ist die letztere Bedeutung, wie sich aus dem Gesagten ergibt, die untergeordnete. Es wird immer in erster Linie daran festzuhalten sein, dafs die Heimatkunde alle Gebiete des heimischen Natur- und Menschenlebens, erstere mehr auf den unteren Stufen, letztere mehr im späteren Unterrichte, gleichmäfsig zu berücksichtigen hat, um am Schlusse der Schulzeit nicht allein ein räumliches Heimatbild, sondern ein tiefes Heimatwissen in der Seele des Zöglings zu erzeugen, welches, von starken Heimatgefühlen begleitet, das Wollen in verschiedener Hinsicht bestimmt. Dafs das etwas wesentlich anderes bedeutet, als die heimatkundlichen Vorstellungen nur

*) S. Götze, Die Volkspoesie u. das Kind, Jahrbuch des Ver. f. w. Päd., IV. Jahrg.

**) Ein Versuch liegt vor in dem Lehrplan für 6- bis 9stufige Volks- und Mittelschulen von H. Wigge (Berlin 1904). Er ist hervorgegangen aus dem Grundgedanken, »dafs den Sachgebieten der Heimat die zentrale Stellung im Unterrichte gebührt«.

*) Erörterungen über diese Frage nebst praktischen Vorschlägen finden sich in der »Fortbildungsschule« (herausg. von O. Pache), 3. u. 4. Jahrg.

**) In anderem Sinne bei Muthesius, Über die Stellung der Heimatkunde im Lehrplan.

zur »Illustration des Gesinnungsunterrichtes« zu verwerten, ist unschwer einzusehen*).

8. Geschichtliches. Die Geschichte des heimatkundlichen Unterrichts ist im Anfang nicht von der des geographischen Schulunterrichts zu trennen. Da nun vor dem 16. Jahrh. keine Spuren von letzterem zu finden sind und selbst die ersten pädagogischen Gröfsen des 16. Jahrh., Sturm, Trotzendorf und Neander diesen Unterricht fast gänzlich ignorieren, so kann von dem Betrieb der »Heimatkunde« jetzt auch noch nicht die Rede sein.

Die Bedingungen zur Entstehung des Gedankens, die Heimat in den Dienst des Unterrichts zu stellen, waren erst gegeben, sobald sich die Ansicht Bahn brach, dafs gegenüber der früheren Gedächtnisarbeit und dem Bücherwissen alle geistige Bildung einzig auf sinnlichen Anschauungen beruhe und auf dem Wege der Induktion gewonnen werde. Dies geschah aber durch Baco und den philosophischen Realismus des 16. und 17. Jahrhunderts. Wie die Anfänge zur Behandlung der »Realien« in diesem zu suchen sind, so ist auch die Idee einer »Heimatkunde« in ihm gleichsam in nuce enthalten. Rascher als das sonst geschieht, schien sich dann der Schritt von der Idee zur Ausführung auf diesem Gebiet vollziehen zu sollen, als Comenius sein mächtiges Lehrgebäude auf den Grundpfeilern dieses Realismus aufbaute und nicht nur im allgemeinen forderte, dafs der Unterricht »mit realer Anschauung, nicht mit verbaler Beschreibung der Dinge« beginnen mufs, sondern auch im einzelnen, z. B. von der Erdkunde verlangte, dafs sie mit Kenntnis der Stube, des Gehöfts, der Strafsen usw. beginnen solle und die Kinder verstehen lehre, »was ein Berg, ein Tal, ein Acker, ein Flufs, ein Dorf, ein Flecken, eine Stadt ist, . . was man Himmel, Sonne, Mond, Sterne nennt.«**)

Eine kräftige Weiterentwicklung dieser Ideen hinderte dann vor allem der 30jährige Krieg. Dennoch ist es als Frucht des einmal ausgestreuten Samens zu betrachten, wenn der »Methodus« des Herzogs Ernst des Frommen von Gotha für den Betrieb der Realien den methodischen Imperativ aufstellt: »Alles, was man zeigen kann, soll den Kindern gezeigt werden«; und nichts anderes als heimatkundliche Übungen sind es, die den Forderungen entsprechen, Kräuter, Bäume und Stauden in Gärten zu zeigen, den Bau des menschlichen und tierischen Leibes an einem geschlachteten Schwein oder anderen Tieren zu veranschaulichen, und »den Unterschied der vier Teile der Welt an der Kirche zu weisen, weil der Altar alle Zeit gegen Morgen steht«. Praktisch durchgeführt wurden diese Gedanken allerdings nur in geringem Mafse, weil es an fähigen Lehrern mangelte.

Selbst A. H. Francke, dem diese Forderungen nicht unbekannt waren, verwirklicht sie in der Praxis nicht. Auch die weitverbreiteten Hübnerschen Geographiebücher, die dem erdkundlichen Unterricht in den Volksschulen im 18. Jahrh. zu Grunde lagen, zielten nur auf Namenkenntnis und Wortwissen ab und beförderten die Papiergeographie. Hie und da werden zwar heimatkundliche Übungen verlangt, doch geschieht es an der verkehrten Stelle, wie in Bocks »Wohlunterrichtetem Dorf- und Landschulmeister«, der die Orientierung nach Himmelsgegenden statt an den Anfang an das Ende der erdkundlichen Belehrungen stellt.*)

Erst der durch Rousseau mit grofser Energie gegen alle tote Zeichen, in der Geographie besonders gegen Karten, Globen und Armillarsphären neu und heftig eröffnete Kampf verhalf der »Heimat«, welche heute nicht nur im geographischen Unterrichte, sondern in der Erziehung überhaupt eine so bedeutende Rolle spielt, zum Sieg. Seine positiven Vorschläge zur Gewinnung geographischer Begriffe und Zeichen auf der Grundlage der Heimat sind dann der Ausgangspunkt für die ähnlichen Bestrebungen der Philanthropen, besonders Salzmanns und Schützes, geworden; ersterer hat nicht nur in der Theorie gegen das »Starengeschwätz« geeifert, das von China

*) M. Jochen, Theorie und Praxis der Heimatkunde. Leipzig. Wunderlich, 1905.

**) S. den ersten Versuch einer Darstellung der Geschichte des heimatkundlichen Unterrichts bei A. Tromnau, Der Unterricht in der Heimatkunde.

*) Vergl. Geistbeck, Geschichte der Methodik des geogr. Unterrichts in Kehrs Geschichte der Methodik, 2. Bd.

zu berichten weiſs, ehe es Dorf und Stadt der Heimat kennt, sondern auf seinen zahlreichen Ausflügen und Schulreisen gezeigt, wie man praktisch Heimatkunde treibt, wenngleich er kein methodisches Handbuch der Heimatkunde geschrieben hat. An ein solches ist an der Wende des Jahrhunderts überhaupt nicht zu denken. Selbst Professor Gaspari in Jena, welcher einen neuen Lehrgang für den geographischen Unterricht entwarf, der über ein halbes Jahrhundert den Lehrern der Erdkunde als Ratgeber diente, bekennt seine »Unwissenheit und sein Unvermögen, ein Lehrbuch, das für das ganze deutsche Publikum bestimmt ist, zu schreiben, das z. B. mit Weimar anfinge . .«, obschon er den Ausgang vom Wohnorte billigt.*) Wie unklar ihm aber auch der letztere Gedanke ist, ergibt sich aus der Forderung, für den 1. Kursus, also die jüngsten Schüler, die kleinsten Karten und den kleinsten Globus zu verwenden, denn diese sind »dem Vorstellungs-Vermögen des Kindes angemessener« als die gröſseren, da es nur gewohnt ist, kleine Dinge zu handhaben. Und dabei soll der »groſse« Globus für den 3. Kursus »einen Schuh« im Durchmesser betragen; also ein durchaus Vor-Rousseauscher Standpunkt.

Von gröſstem Einflusse muſste dann Pestalozzis und Herbarts Betonung der Anschauung auf die Ausgestaltung des heimatkundlichen Unterrichts sein. Daſs ersterem persönlich indes die praktische Anwendung seines Fundamentalprinzips auf die Heimat fern lag, beweist seine Behandlung des geographischen Unterrichts. Erst seine Schüler, besonders Henning, zeigen dann genauer, wie die Heimat »das Veranschaulichungsmittel für alle gleichartigen Verhältnisse« bildet. Des letzteren Leitfaden beim methodischen Unterricht in der Geographie gab u. a. die erste Anregung zur Einführung der Heimatkunde in der Benderschen Anstalt zu Weinheim,**) aus der Fingers klassische »Anweisung« hervorgegangen ist. Ganz scharf zeichnet Diesterweg in den 30er Jahren die Bedeutung der Heimat für das gesamte Wissen über die Erde. Ihm ist »die Kenntnis des Raumes, in welchem der Schüler lebt, und der bürgerlichen und Staatsverhältnisse, die auf ihn einwirken und in welchen und auf welche er zu wirken bestimmt ist, das Wichtigste und Unentbehrlichste.« In dem zu dieser Zeit noch heftig geführten Streit um den besten Ausgangspunkt für die Geographie hat er so für die Heimat seine gewichtige Stimme erhoben und der ersteren viele Freunde gewonnen, wiewohl schon vor ihm Pädagogen wie Harnisch, Denzel, Curtmann, Dinter, Zerrenner, besonders aber Graser in ihren grundlegenden pädagogischen Schriften den Ausgang von der Heimat fordern und den Gang im allgemeinen skizzieren. Auch Ritter wirkte durch seine reformatorischen Ideen auf dem Gebiete der geographischen Wissenschaft indirekt befruchtend auf die Heimatkunde ein. In selbständigen Abhandlungen über den geographischen Unterricht wird nun der Heimatkunde als Propädeutik der Geographie fast allgemein ein Platz eingeräumt und die heimatlichen Stoffe werden zusammengestellt, welche zu den »Grundbegriffen« führen sollen; so in sehr ausführlicher Weise bei Ziemann, Der geographische Unterricht usw., 1833.*) Wie zahlreich die heimatkundliche Literatur dieser Zeit war, läſst sich auch aus dem Umstande schlieſsen, daſs Finger aus derselben Zeit Schriften nennt, die durch ihre Unklarheit und Stümperhaftigkeit als abschreckende Beispiele gelten. Selbst Lüben hat in der 1. Ausgabe seines Leitfadens zu einem methodischen Unterrichte in der Geographie (1844) von der Behandlung der Heimat eine nur unklare Vorstellung, während er allerdings in späteren Ausgaben, also nach dem Erscheinen von Fingers »Anweisung« (1844) den falschen Weg gänzlich verlassen hat.**)

Der letzteren kommt in der Geschichte dieses Unterrichtsfaches eine besondere Bedeutung zu. Es ist die erste heimatkundliche Schrift, in welcher nicht Theorien entwickelt und Stoffe systematisch geordnet und zur Verarbeitung dargeboten werden, sondern die auf Grund einer mehr als zehnjährigen Praxis zeigt, wie diese Stoffe im Sinne des Anschauungsprinzipes unter-

*) Gaspari, Über den method. Unterricht in der Geographie. Weimar 1796. S. 50.

**) Finger, Ausgew. päd. Schriften, 2. Bd., S. 218.

*) S. Oberländer, Der geogr. Unterricht usw.

**) S. Finger, Ausgewählte pädag. Schriften, 2. Bd., S. 215.

richtlich zu behandeln sind. Mehr als sieben Jahre hat Finger an dem unscheinbaren Büchlein gearbeitet und er wollte nach seiner eigenen Aussage mitunter an dem Gelingen verzweifeln; aber als dann die mit Konsequenz durchgeführte und mit Wärme dargestellte »Anweisung« erschien, war die Methodik um ein klassisches Werk reicher, und es geht nicht an, in der Geschichte der Heimatkunde Finger einfach mit anderen Anschauungs-Methodikern auf dieselbe Stufe zu stellen und ihn den Vertretern der »zeichnenden« oder »vergleichenden Methode« zu koordinieren,*) denn diese »Methoden« sind zum gröfsten Teile entweder Nachahmungen, oder mehr oder weniger berechtigte Weiterbildungen seiner »Anweisung«. Ist seine Schrift auch erst im Jahre 1866 in zweiter Auflage erschienen, so wirkten doch die von ihm gegebenen Anregungen fort.**) Denn ein günstiger Zufall wollte es, dafs zu seinen Weinheimer Kollegen auch der nachmalige Professor der Pädagogik zu Jena, K. V. Stoy, gehörte, der mit tiefem Verständnis die Versuche Fingers verfolgte und noch ehe des letzteren »Anweisung« im Drucke erschien, in der Seminar-Übungsschule zu Jena (1843) denselben Gang bei dem ersten erdkundlichen Unterrichte befolgte.***)

Finger hat die Heimatkunde als eine Vorstufe zur Geographie begründet, und Stoy hat an dieser Auffassung festgehalten. Dafs er nicht blofser Nachahmer Fingers war, sondern in selbständiger Weise das in Weinheim Gesehene erfafst und weitergebildet hat, lag in seiner Eigenart begründet; aber die ersten Anregungen, die dann von Jena aus die zahlreichen Schüler Stoys mit in die Welt hinausnahmen und dort verwirklichten, sind von Finger in Weinheim ausgegangen, wo Stoy im Jahre 1832 bereits einen fertigen Plan zur Heimatkunde vorgefunden hat, wie wir von Finger selbst erfahren.†) In Jena ist dann die Frage vertieft und von hier aus verbreitet worden. Vertiefung und Verbreitung der Idee geschahen aber auf mannigfache Weise. Einmal durch die Seminararbeit in Jena selbst und die eingehende Behandlung einzelner Seiten der Heimat, die dann zu neuen literarischen Erscheinungen führte, wie zu Bartholomäis »Astronomische Geographie« (1846), die von Heckenhayn neu bearbeitet wurde, oder zu der durch Ferd. von Babo (1860) vorgenommenen Zusammenstellung von »200 Aufgaben«, die das Verständnis für die Natur vertiefen sollten und später von Piltz auf mehr als 700 »Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat« erweitert worden sind. Ferner gab Stoy (1876) durch sein »Sendschreiben«*) und die Aussetzung eines Preises die Anregung zur Abfassung von literarischen Hilfsmitteln, wie dies schon früher (1868) in ähnlicher Weise durch die »Allgemeine Lehrer-Versammlung« zu Frankfurt a. M. — jedenfalls auf die Anregung Fingers hin — geschehen war. Diese Anregung ergab als Frucht Hornes Leitfaden für den Unterricht in der Heimatkunde (1869) für Frankfurter Verhältnisse, jene Krönleins gründliche, auf sechsjähriger Arbeit beruhende Heimatkunde für Heidelberg und Umgebung (1888). Von Bedeutung ist dann der Umstand, dafs von Jena aus die genannten Ideen in Lehrerseminare, Schulgesetze und pädagogische Sammelwerke Eingang fanden. Unter ersteren ist u. a. auf das von Stoy selbst gegründete Seminar zu Bielitz (in österr. Schlesien) hinzuweisen, wo ein Schüler Stoys, Braeutigam, mehr als ein Vierteljahrhundert lang in seines Meisters Sinne den Betrieb der Heimatkunde mit Begeisterung gelehrt hat, dessen Schüler wiederum die Gedanken an vielen Schulen Österreichs zu verwirklichen bestrebt sind; ferner auf das Seminar zu Weimar**) u. s. f.

Endlich sei hier noch auf den Umstand hingewiesen, dafs auch Ziller und dem ersten Lehrer an der 1862 eröffneten Seminar-Übungsschule zu Leipzig, Barth, der Betrieb der Heimatkunde, wie ihn Finger und Stoy forderten, aus eigener Anschauung bekannt war, und in den »Mo-

*) S. Tromnau, a. a. O.

**) Genaueres über Vorgeschichte und Bedeutung der Fingerschen Anweisung bei Krönlein, Zum Jubiläum e. Heimatkunde Nr. 4 der Oberrhein. Blätter f. erzieh. Unterr., 1894 und Muthesius, Ein Buchjubiläum. Deutsche Blätter f. erzieh. Unterr. 1894, Nr. 27 u. 28.

***) S. Bliedner, K. V. Stoy usw., S. 4.

†) S. Krönlein, a. a. O.

*) Stoy, Von der Heimatkunde. Jena 1876.

**) S. Ranitzsch, Der Unterricht in der Volksschule, bes. aber die schon genannte Arbeit von Bechler, Heimatkundliche Ausflüge usw.

tiven zum Lehrplan der Übungsschule im ersten Schuljahr« stellt es Ziller als selbstverständlich hin, dafs in die Behandlung der Naturkunde auf der Elementarstufe »ein Teil der Fingerschen Heimatkunde eingreift.« Ein Teil allerdings nur, denn Ziller hat dann, abweichend von Finger und Stoy, dem heimatkundlichen Unterrichte eine wesentlich neue Bedeutung gegeben. Er suchte zu begründen, dafs dieser, als Zweig des Anschauungsunterrichts, kein besonderes Lehrfach bilden könne und sich nicht auf bestimmte Stufen und Jahre beschränken lasse, dafs vielmehr die Elemente der Heimat je nach Bedürfnis auf der Stufe der Vorbereitung in allen Fächern, während der ganzen Schulzeit als apperzipierendes Material heranzuziehen sind, die Heimatkunde also gleichsam an der Hand des Neuen fortzuschreiten habe. Diese Anschauung wurde dann von den Verfassern der »Schuljahre«*) weiter ausgebaut und von Prof. Rein in Jena vertreten. Sie brachte die Frage, ob die Heimatkunde »Fach oder Prinzip« sei, stark in Flufs und zahlreiche Schriften und Gegenschriften**) befafsten sich mit derselben. Heute wird die Anschauung in Deutschland wohl allgemein vertreten, dafs die heimatkundlichen Vorstellungen dem gesamten Unterricht an den geeignetsten Stellen einzufügen sind, die Heimat also während der ganzen Schulzeit als Quelle der stärksten Apperzeptionshilfen für die einzelnen Unterrichtsfächer von ganz besonderer Bedeutung ist. Heute ist somit die Fingersche Ansicht nur noch soweit die herrschende, soweit es sich um den geographischen Teil der Heimat handelt. Dafs dieser auf der Mittelstufe im Zusammenhange zu behandeln ist, man hier also von einer »geschlossenen«, auf der Oberstufe aber von einer »eingegliederten« Heimatkunde sprechen könne, wie eine der neuesten Schriften vorschlägt,***) entspricht im Grunde genommen der hier (im Abschn. 7d) dargelegten Auffassung.

*) S. Rein, Pickel u. Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts, bes. den Abschnitt »Naturkunde« im 1. und 2. Schuljahr.
**) Unter diesen ist, soweit es sich um die sachliche Seite handelt, in erster Linie die Schrift von Muthesius, Über die Stellung der H. im Lehrplan zu nennen.
***) S. Jochen, a. a. O.

So nahm die Idee des heimatkundlichen Unterrichts ihren Hauptweg aus der Privaterziehungsanstalt durch die Universität ins öffentliche Schulleben. Denn während in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts, wie Finger auf dem Geographentage zu Frankfurt im Jahre 1888 auf Grund eigener Beobachtung erklärt, die auf den heimatkundlichen Unterricht bezüglichen Anregungen in öffentlichen Schulen wenig oder gar keinen Anklang fanden, ist jetzt die Literatur, welche einzelne Orte heimatkundlich behandelt, kaum mehr zu übersehen. Selbstverständlich ist, dafs neben den direkten Schülern der genannten Hauptvertreter der Heimatkunde viele Pädagogen die Idee in ihrer Weise erfafste und fortbildeten. Doch ist dies insofern für die Geschichte derselben nicht von Bedeutung, als etwas wesentlich Neues auf diesem Gebiet nicht hervorgebracht worden ist. Denn die Vertreter der »zeichnenden Methode« (s. Tromnau a. a. O.) haben durch einseitige Betonung des Zeichnens im heimatkundlichen Unterricht ein Hilfsmittel zur Hauptsache gemacht, sich also auf einen Irrweg begeben, und die Forderung einer »vergleichenden Methode« mag von manchen Verfassern neuerer Heimatkunden stärker betont werden, aber unbekannt war sie Finger nicht. Nur hat er sich allerdings vor der Einseitigkeit bewahrt, auf der Stufe der Heimatkunde auf Grund solcher Vergleichung »Gesetze« entwickeln zu lassen, wie Tromnau (a. a. O.), der sich zu dieser »Methode« bekennt, tatsächlich tut. Da dürfte Krönlein, der die Erscheinungen auf diesem Gebiet seit Jahrzehnten verfolgt, doch im allgemeinen recht behalten, wenn er sagt: »Die meisten (Heimatkunden) verfolgen die durch die geistreichen Gedanken Fingers aufgezeigten Wege und weisen keinerlei neue Gedanken auf.« Ähnlich, nur noch schärfer urteilt Matzat in der von ihm herausgegebenen 7. Auflage von Fingers »Anweisung«.

Die einzelnen Fortschritte aus jüngster Zeit aufzuzählen und ihre Bedeutung zu beleuchten, ist Aufgabe einer ausgeführten Geschichte dieses Faches. Hier mag zum Schlufs im allgemeinen nur noch darauf hingewiesen werden, dafs in neuerer Zeit, wie schon eingangs erwähnt, die Heimat in ihrer Bedeutung für die geistige Ent-

wicklung des Kindes und über diese Grenze hinaus weit höher eingeschätzt wird, als noch vor einem Jahrzehnt. Neben der geographischen Seite der Heimat wird nicht nur die historische stark berücksichtigt, sondern man beginnt alle Stoffe zu sammeln*) und daraufhin zu prüfen, welchen Bildungswert sie haben, um sie dementsprechend in den Lehrplan einzureihen. Die weitgehendste Auffassung von der Bedeutung der Heimatkunde ist wohl die, dafs ihr im Gesamtunterrichte eine zentrale Stellung gebührt (s. Wigge, a. a. O.). Die Frage der Stellung der Heimat im Unterrichte der Fortbildungsschule wurde schon kurz berührt. Seit der Berliner Schulkonferenz (1890) wird auch an den höheren Schulen der Heimatkunde mehr Beachtung geschenkt, wenn auch eine neue Schrift, die zum erstenmal in ausführlicher Weise die Verhältnisse an höheren Schulen ins Auge fafst, darüber Klage führt, dafs die Heimatkunde hier immer noch nicht genügend gepflegt wird.**) Bezeichnend für dieses Buch ist auch der Umstand, dafs es von einem Nicht-Fachmann verfafst ist, in dieser Beziehung wohl das erste heimatkundliche Buch seiner Art. Die vor einem halben Jahrhundert in Flufs geratene und anfangs nur langsam fortgeschrittene Erörterung der Bedeutung und Behandlung der Heimat im Schulunterricht ist also gerade in der Gegenwart eine überaus lebhafte und vielseitige.

Literatur: a) Allgem.-pädag. Werke mit Betrachtungen über Heimat und Heimatkunde: Diesterweg, Der Unterricht in der Kleinkinderschule usw. 1829. — Dr. O. Frick, Pädagogische u. didaktische Abhandlungen. Halle 1893. 1. Bd., S. 535 ff. Über Wesen u. Pflege des Heimatsgefühls. — Goltz, Buch der Kindheit. — Heydner, Beiträge zur Kenntnis des kindl. Seelenlebens. — Kehr, Praxis der Volksschule. Abschn. Anschauungsunt. u. geogr. Unt. — Dr. K. Lange, Apperzeption. Plauen. — Rein, Pickel u. Scheller, Theorie u. Praxis des Volksschulunterrichts. 1., 2. u. 3. Schuljahr. — Ranitzsch, Der Unterricht in der Volksschule. Weimar 1888. — B. Sigismund, Kind und Welt und Die Familie als Schule der Natur. — Stoy, Encyklopädie. 2. Aufl. 1878. — Willmann, Pädag. Vorträge, bes. 4. Vortrag. — Ziller, Allgemeine Pädagogik u. Grundlegung. — Ziller-Bergner, Materialien.

b) Zur Geschichte der Heimatkunde: Blieder, K. V. Stoy u. das päd. Univ.-Seminar. 1886. — Finger, Anweisung u. Band 2 seiner Ausgew. pädag. Schriften. — Kehr, Geschichte der Methodik. Band 2, 1. Abschn. — Krönlein, Zum Jubiläum einer Heimatkunde. Oberrheinische Bl. für erzieh. Unterr. 1874 und 2. Teil seiner Heimatkunde. 1888. — Muthesius, Über die Stellung der Heimatkunde und Ein Buchjubiläum. Deutsche Blätter f. erzieh. Unterr. 1894, Nr. 27 u. 28. — Oberländer, Der geographische Unterricht. — Tromnau, Der Unterricht in der Heimatkunde.

c) Speziell über den Anfangsunterricht (allgemeine Heimatkunde): Bartholomäi, Heimatkunde der Märchenstufe. Jahrb. d. Vereins f. w. P. 5 u. 7. — Bräutigam, Der Vorbereitungskurs im 1. Schuljahr. — Grüllich, Zum Anschauungsunterricht und zur Heimatkunde. — Weitere Literatur hierfür bei Kehr, Praxis der Volksschule, Abschn. »Anschauungsunterricht«.

d) Zur geographischen Heimatkunde. I. In Werken über geogr. Unterricht: Henning, Leitfaden beim meth. Unterr. in der Geographie. Ifferten 1812. — Heiland, Der geographische Unterricht. — Hummel, Hilfsbuch für d. Unterricht in der Erdkunde. Halle. — R. Lehmann, Vorlesungen über Hilfsmittel u. Meth. des geogr. Unterr. 1. Bd. Halle. — H. Matzat, Methodik des geogr. Unterr. Berlin. — G. Rusch, Methodik des geogr. Unterr. Wien. — R. Schwarz, Methodik des Geographie-Unterrichts. Abschnitt 1. Wien. — II. Selbständige Schriften und Aufsätze zur Methodik der Heimatkunde: Bartholomäi, Materialien für den Unterr. in der Heimatkunde. Allg. Schulzeit. 1876. — Bräunlich, Der Unterr. in der Geographie und Heimatkunde. In Lauckhard, Magazin für den ges. Unterr. usw. 2. Bd. — Bochmann, Elementares Anschauungsobj. in der Heimatkunde und Geographie. 7. Jahrb. d. Vereins f. w. P. — Conwentz, Die Heimatkunde in der Schule. Berlin 1904. — A. Diefenbach, Anleitung zum Unterr. in der Heimatkunde (angewendet auf Frankfurt a. M.). — Döring, Leitfaden für den Unterricht in der Heimatkunde. Leipzig. — Finger, Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde, herausgegeben von Matzat, und Heimatkunde, eine Vorbereitung zur Erdkunde im 2. Bd. seiner »Ausgew. päd. Werke«. — Fresenius, Unsere Einführung in die Geographie. Weinheimer Programm 1850. — Göpfert, Über den Unterricht in der Heimatkunde. Annaberg. — Günther u. Schneider, Beiträge zur Methodik des Unterricht in der Heimatkunde. Dessau. — Habernal, Wegweiser für den Unterr. in der Heimatkunde (ang. auf Wien). Freiburg i. B. — Hoffmann, Das Heimatrelief im Unterricht, in Lehrproben und Lehrg. von Fries und Meier.

*) So beispielsweise im Kreise Saalfeld a. S., wo die einzelnen Schulen »Sammelbogen für Heimatkunde« zur Ausfüllung zugestellt erhalten, um das Bedeutsame der Heimat aus Geschichte, Geographie, Naturkunde, Bodenkunde usw. stets gegenwärtig zu haben und im Unterricht an passender Stelle zu verwerten.

**) S. Conwentz a. a. O. S. auch Fufsnote zu Abschnitt 7a dieses Artikels.

1895. Dezemberh. — Horne, Leitfaden für den Unterr. in der Heimatkunde. Frankfurt a. M. — M. Jochen, Theorie und Praxis der Heimatkunde. Leipzig, Wunderlich, 1905. — Krönlein, Heimatkunde. Heidelberg. — Lehmann, Zur Beschaffung des heimatkundlichen Unterrichtsmaterials. In Beiträge zur Meth. der Erdkunde, Heft 1, v. Lehmann. — Lungwitz, Die Heimatkunde und deren Pflege (ang. auf Leipzig). Progr. 513 der Realsch. I zu Leipzig. — Meyer u. Holdschmidt, Duisburg. Eine Heimatkunde als Volks- und Jugendschrift. Duisburg 1904. — Mollberg, Die Heimatkunde, ein Stiefkind in der höheren Mädchenschule. In »Mädchenschule« von Hessel u. Dörr, 1891. — Muthesius, Über die Stellung der Heimatkunde im Lehrplan. Weimar. — Niederley, Materialien für die Heimatkunde, Erziehungsschule. 1881. — Piltz, Apparate für die Heimatkunde. Allgem. Schulzeit. 1880. — Ders., Über Naturbeobachtung des Schülers. Weimar. — Ders., Aufgaben u. Fragen für Naturbeobachtung usw. Weimar. — Prüll, Die Heimatkunde als Grundlage für die Realien auf allen Klassenstufen. Leipzig. — E. Rommel, Leitfaden für den Unterricht in der Heimatkunde von Leipzig. — Rott Heimatkunde (für die Quarta). Berlin. — Stoy, Von der Heimatkunde. Jena 1876. — Heimatkundl. Kabinett. Allgem. Schulzeit. 1880. — Schubert, Ortskunde. In Schmids Encyklopädie. 5. Bd. — Trunk, Die Anschaulichkeit des geographischen Unterr. Wien. — Wiedemann, Wert, Notwendigkeit und Herstellung von Reliefkarten. Gera. — Winzer, Ist die Heimatkunde ein selbständiger Unterrichtsgegenstand? Päd. Studien von Rein 1883. — Wisotzky u. Schleichert, Heimatkunde von Halle u. Umgeg. 1. Geogr. Heimatskunde.

e) Zur astronomischen Heimatkunde: Bartholomäi, Astronomische Geographie in Fragen u. Aufgaben. Jena 1846. Für den ersten Unterr. bearb. von Heckenhayn. — Finger, Behandlung der Mondfinsternis. Betrachtung der Sonnenfinsternis. In: Ausgew. päd. Schriften, Bd. 2. — Lotz, Astronomische Geographie im h. Unterr. Allgem. Schulzeit. 1878. — Rusch, Beobachtungen, Fragen und Aufgaben aus d. Geb. der elementaren Geographie. Wien.

f) Zur historischen Heimatkunde: Dändliker, Andeutungen u. Materialien zur histor. Heimatkunde im Schulunterrichte usw. Schweiz. päd. Zeitschr. 1893, 1. Heft. — Finger, Über Berücksichtigung der Ortsgeschichte usw. Ausgew. pädagogische Werke, 2. Bd. — Grohmann, Die heimischen Stoffe im Geschichtslehrplan. 12. Bericht über die Bürgerschule zu Annaberg 1892 und das Obererzgebirge usw. — Krallinger, Über die Konzentration beim Unterricht mit bes. Berücksichtigung der geschichtl. Heimatkunde. Progr. d. kgl. Realschule zu Landsberg am Lech 1889. — Lomberg, Die Heimat im Geschichtsunterr. Deutsche Blätter f. erzieh. Unterr. 1891, Nr. 23 u. 24. — Menges, Sagen und Geschichten in schulm. Darstellung für den heimatkundlichen Unterricht der Mittelstufe elsafs-lothr. Volksschulen. Strafsburg 1904. — A. Richter, Die Heimatkunde im Geschichtsunterr. Deutsche Blätter f. erzieh. Unterr. 1889, Nr. 6, 7, 8. — G. Rusch, Zur Verbesserung des elementaren Geschichtsunterr. Wien. — Steckel, Allgemeine Heimatkunde mit Berücksichtigung der Kulturgeschichte. Halle. — Wisotzky u. Schleichert, Heimatkunde von Halle. 2. Teil: Geschichtliche Heimatkunde. — Zillig, Der Geschichtsunterricht in der elem. Erziehung. 14. Jahrb. des Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik.

g) Andere Seiten der Heimat: Bergemann, Die sozial-ethische Aufgabe der Heimatkunde. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Felgner, Heimatkunde als Mittelpunkt des gesamten Unterrichts im 3. Schulj. Dresden 1903. — Liebrecht, Kunstgeschichtl. Anschauungsunterr. 39. Schulschrift der höh. Töchterschule in Elberfeld. — Stark, Kunst u. Schule. Allg. Schulzeit. 1871.

h) Heimatkundl. Schulausflüge: Bartholomäi, Über Exkursionen mit Rücks. auf die Grofsstadt. 5. Jahrb. d. Ver. f. w. Päd. — Bechler, Heimatk. Ausflüge in der Umg. von Weimar. 9. Seminarbericht 1891. — O. W. Beyer, Ferienwanderungen. — Junge, Was ist zur Ausführung von Schülerwanderungen zu beachten? Deutsche Blätter f. erzieh. Unterr. 1884. — Lomberg, Über Schulwanderungen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Rusch, Über den heimatkundl. Unterr. und die Schulspaziergänge in der Grofsstadt. Österr. Schulbote 1889, Nr. 4. — Scholz, Die Schulreisen usw. In Rein, 3. Seminarheft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1891 und »Die Schulreise« usw. Ebenda 1899.

Pössneck i. Thür. E. Scholz.

Heimatschutz und Heimatpflege

1. Geschichtliches. a) Ausnutzen der Naturkräfte und wirtschaftliche Entwicklung (Kultur — Kunst — Industrie — Heimat). b) Gegenbewegnng (Möser, Grimm, Riehl). Neuere Bestrebungen. 2. Stand. a) Spiele und Trachten. b) Volkskunst und Naturdenkmäler. 3. Ziele.

1. Geschichtliches. Deutschlands Kultur — auch die wirtschaftliche — ist im grofsen und ganzen eine dreifache Aufeinanderfolge von Schichtungen, die sich als eine dörfliche, städtische und landesgewaltliche kurz kennzeichnen lassen. In der ersteren wirken noch die altangestammten volklichen Beziehungen weiter, welche die Gestaltung aller Verhältnisse — besonders der künstlerischen — in ihren mehr oder minder engen Beziehungen zur Landwirtschaft regeln. Ihre wesentlichen Grundsätze sind in dem selbstverständlichen Gebot eingeschlossen, die Naturkräfte nur soweit aus-

zunutzen, wie es die Lebensbedingungen des Volkes benötigten. Seit sich aber die städtische Kultur festigte, was seinen Höhepunkt im 16. Jahrhundert fand, schob sich in das enge Verhältnis zur Natur für einen Teil der Bevölkerung das gewerbliche Leben ein, das die Erzeugnisse der Natur vorzugsweise von dem Standpunkte der Werterzeugung betrachtete. Solange damit noch eine genossenschaftliche Bindung verbunden war, d. h. solange in den Innungen, Zünften u. a. Genossenschaften noch andere als nur gewinnbegehrende Tendenzen walteten, war ein Gegensatz zu der dörflichen Kultur nicht wahrzunehmen. Aber schon mit der Entwicklung der Geldwirtschaft wuchs jene unheilvolle Gewalt auf, die den idealen Besitz des deutschen Volkes von materiellen Interessen überwuchert werden liefs. Mit den aufstrebenden Manufakturen, welche häufig in keinen engeren Beziehungen zu dem Orte ihrer Wirksamkeit standen, änderte sich dies bedeutsam. Während die Zollgesetzgebung vielfach eine Spekulation mit Werten ermöglichte, die in Wirklichkeit nicht immer vorhanden waren, stärkte sich mit der Landesgewalt auch die Tendenz, die Angelegenheiten der einzelnen politischen Gemeinden von einem Verwaltungsmittelpunkt aus zu regeln. Die verhängnisvolle Nebenwirkung dieser Wandlung war, dafs die natürlichen Empfindungen des Volkes für die Natur und besonders für die Heimat von einer wissenschaftlichen Betrachtung überschleiert wurde, dafs sich in der Kunst die Persönlichkeit loslöste von dem Besitz, dafs sich fremde Arbeit einschob in das enge Verhältnis zwischen dem Kunstgeniefsenden und dem Kunstwerk und dadurch den Kunstgenufs abhängig machte von äufserem Besitz. Damit ging auch die volkliche Kontrolle über die ästhetischen Werte der Landschaft verloren, bevor noch die Stimmung dafür in weiten Kreisen geweckt worden war. So konnte die unheilvolle Anschauung ungestört aufwachsen, dafs die Natur unseres Landes, dafs die Berge, Wälder und Gewässer der uneingeschränkten Ausnutzung offen ständen, dafs der zufällige Besitz auch zugleich die Macht gesetzlich verlieh, diesen Besitz umzuwandeln oder zu zerstören. Die Kunst und die Heimat sind mehr und mehr zu Sachwerten geworden, vom Gefühlsleben des Volkes losgelöst, und das letztere durch das Gegeneinanderwirken höfischer, städtischer und uralt bäuerlicher Einflüsse verwirrt.

Solange der Blick unsres Volkes nach rückwärts gerichtet war und für die Gegenwartsbedürfnisse Vorbilder in einer machtvollen Vergangenheit suchte, solange blieb noch ein Rest geschichtlicher Einengung bestehen, der das Land und die Ortsanlagen vor allzugrofsen gewaltsamen Zerstörungen bewahrte, wenn dabei auch die künstlerische Schöpferkraft erlahmte. Erst als nach dem Kriege von 1870/71 uns der Aufschwung der Naturwissenschaft und Technik lehrte, dafs trotz der Fülle geschichtlicher Formen und Erinnerungen auch das Gegenwartsleben eine eigne Kultur erzeugen könne, da wurde diese Kultur in dem Mafse einseitig und materiell, in dem sie sich von der Vergangenheit löste. Die Kunst im Hause verlor sich zu gunsten einer Berufskunst; was wir an idealem Besitz noch gerettet hatten, wurde durch den Einflufs der Zeitungen und überwiegenden Verstandesbildung veräufserlicht. Ungestört konnte es geschehen, dafs in den Büros der Verwaltungsstädte ganze Gebiete, zunächst auf dem Papiere, dann in der Tat umgestaltet wurden, dafs Flüsse, Moore und Berge verschwanden und dafs alle erreichbaren Naturkräfte in das Joch der Industrie gezwängt wurden.

b) Die Gegenbewegung. Als immer mehr Schienenstränge gezogen, immer zahlreicher die Allmenden aufgeteilt, und immer dichter die Strafsen durch die stillen Waldgebiete gelegt wurden; als in den Dörfern Häuser entstanden, die unter dem Übermafs von Verzierungen erstickten und die schlichten Denkmäler der Vergangenheit dahinsanken, wenn sie irgend einem geldlichen Interesse im Wege waren, da war der Tiefstand unserer Kultur erreicht, von dem aus langsam eine Wendung zum Besseren einsetzte.

Gegen die Vorboten der heraufziehenden materiellen Weltanschauung wurde der Widerstand schon im 18. Jahrhundert eingeleitet. Angesichts der Auflösung vieler guter Sitten schrieb besonders der feinsinnige Advocatus patriae von Osnabrück Justus Möser kleine aufklärende und warnende Aufsätze, die später unter dem Titel »Patrio-

tische Phantasien« als Buch herausgegeben worden sind. Mit feinem Gefühl zog er hier eine klare Scheidelinie zwischen dem bleibenden sittlichen Gehalt vieler Volksbräuche und Volkssitten und den sie bedrängenden Neuerungen. Auch die Brüder Grimm haben den Zusammenhang zwischen Heimat, Kultur und Volkstum erkannt und ihm einen Teil ihrer ausgedehnten Arbeit gewidmet. »Still und rein steht das Wesen unserer Vorfahren hinter uns, in Unscheinbarkeit der Äufserung, in Unwandelbarkeit eines innerlichen, warmen Reichtums; seit wir es so recht empfunden haben, ist uns gleichsam ein Aug' mehr für die treue Natur deutscher Begebenheit aufgegangen, und dadurch, dafs wir sie sehr lieben gelernt, lieben wir uns desto unverbrüchlicher auch einander« äufsert sich Jakob Grimm einmal, um zur Sammlung unserer Volkslieder aufzufordern. Was an volkstümlicher Poesie und schlichter Schönheit in den »Kinder- und Hausmärchen«, in den »Rechtsaltertümern« und den »Weistümern« steckt, ist auch von den Romantikern aufgenommen worden, wenn es auch vielfach nur Theatergold war, das sie daraus prägten. Dagegen blieben die meisten Studien über das deutsche Volkstum und seine Heimat, die unter dem Einflusse der Grimms u. a. entstanden, eng in den Schranken historischer Befangenheit.

Es ist das Verdienst W. H. Riehls, die Brücke zu einer breiteren Behandlung geschlagen zu haben. Aus der Enge der Studierstube trat er hinaus in die deutschen Gaue, um das Leben zu messen an der Vergangenheit. Hier in unmittelbarem Verkehr mit dem Volk sah er deutsches Land und deutsches Volk, hörte er deutsche Laute und empfand die deutsche Seele, die weder in den erborgten Kunstformen andrer Völker, noch in der berauschenden Kraft moderner Industrie lebt. In den unscheinbarsten Regungen, den Waldbäumen, den Häusern, dem Ackerfeld und den Wiesen entdeckte Riehl immer wieder denselben Grundzug volklicher Kultur, der aus den dämmernden Tagen frühester Geschichte bis in die Gegenwart lief. Riehl erkannte auch als einer der ersten den Wert dieses Vergangenheitlebens für die Zukunft, indem er stets den Heimatboden als Grundlage, die Stämme als treibende Kraft vor Augen hatte. Wenn wir heute das Bestreben sehen, fremde Einflüsse und materielles Übergewicht abzuwehren, so hat die stille und emsige Arbeit Riehls, die er in seiner »Naturgeschichte des Volkes« darbot, dazu sehr viel beigetragen. Die Brüder Grimm haben das deutsche Volksleben bis in seine entfernteste Tiefe darzustellen, Riehl die deutsche Heimat in ihrer stillen emsigen Arbeit an der Volkskultur zu erlauschen versucht. Besondre Beachtung fanden die Volkstrachten, die zwar erst nach dem dreifsigjährigen Kriege als besondre Gruppe der Trachtengeschichte auftraten, die aber als unmittelbares Ergebnis der bäuerlichen Kunstempfindung auch in ihrer jüngsten Form Wert haben. Ihnen erstand in dem Pfarrer Hansjakob ein beredter Anwalt, der durch seine Schrift »Unsere Volkstrachten« den Anstofs zur Gründung besondrer Trachtenvereine gab, die wiederum auf Gestaltung alter Spiele und Gebräuche, bezw. ihre Umgestaltung zurückwirkten. Am erfolgreichsten waren indessen die auf die Erhaltung volkstümlicher Bauweise gerichteten Bestrebungen, weil hier nicht nur der alte Bestand zusehends verschwand, sondern weil auch das an seine Stelle Gesetzte von einem grofsen Tiefstand unserer Kunstkultur zeugte. Unabhängig voneinander erschienen 1896 fast gleichzeitig zwei Schriften, die beide dieser Frage gewidmet waren. Gingen die von den Hamburger O. Schwindrazheim in seinem Buche »Hie Volkskunst!« vertretenen Anschauungen zunächst dahin, das Gemütvolle der alten Bauernkunst für schaffende Künstler darzulegen, so hob Robert Mielke in seiner »Volkskunst« den Zusammenhang dieser bäuerlichen und kleinbürgerlichen Kunst mit den Bodenverhältnissen hervor und sah in diesen Überlieferungen das Mittel, um unser Volk erst wieder einmal an künstlerische Kultur zu gewöhnen. Als dann weiterhin das grofse, mit Reichsmitteln unterstützte Werk der deutschen Architekten- und Ingenieurvereine über das deutsche Bauernhaus erschien, da wurde weiten Kreisen mit einem male klar, was unsre Voreltern an heimatlicher, gemütlicher Kunst geschaffen hatten, und was wir im Begriff waren zu verlieren. Sohnreys weitschauende Bestrebungen, die er in der Halbmonatsschrift »Das Land« und zahlreichen Vorträgen und Aufsätzen ver-

trat, haben durch das Bauernhauswerk erst eine sachliche Grundlage erhalten. Vielfache Aufklärung — wenigstens für den Laien — über die Irrwege unsrer gestaltenden Kunst verbreiteten P. Schultze-Naumburgs »Kulturarbeiten«, namentlich durch die wirksame Gegenüberstellung von guten und schlechten Beispielen. Im Jahre 1900 trat in Dresden der erste Denkmaltag zusammen, eine lose, aber von den Regierungen unterstützte Vereinigung von Konservatoren und interessierten Freunden der Denkmalpflege, die zwei Jahre vorher durch die in Verbindung mit dem preufsischen Ministerium der öffentlichen Arbeiten herausgegebene Zeitschrift »Die Denkmalpflege« wirksam unterstützt wurde. Die jährlich einmal zusammentretende Versammlung ist namentlich für die Erhaltung des Kleinbürgerhauses mit Erfolg tätig gewesen.

Alle diese Bestrebungen konnten nicht ohne Einflufs auf unser Verhältnis zur Natur bleiben. Schon seit Jahren hatte Ernst Rudorff durch verschiedene Aufsätze in den »Grenzboten« auf die rücksichtslose Verwüstung des deutschen Vaterlandes hingewiesen und Schutzmafsregeln verlangt. Festere Gestalt nahmen diese Bestrebungen erst an, als diese warmherzig geschriebenen Aufsätze in Buchform erschienen und so zu einer breiten Erörterung Veranlassung gaben. Sie waren auch Ursachen der bedeutsamsten Tat auf diesem Gebiete: der Gründung des Bundes Heimatschutz, die 1904 in Dresden unter Mitwirkung der hervorragendsten deutschen Männer der Kunst, Wissenschaft und des Geistes erfolgte. Bereits einige Jahre vorher war der nachmalige Geschäftsführer des Bundes Mielke zu der Bildung einer solchen Vereinigung wiederholt eingetreten; der Sohnreysche Verein für Wohlfahrtspflege und der von Avenarius im Anschlufs an den Kunstwart ins Leben gerufene Dürerbund hatten gleichfalls auch in dieser Richtung zu wirken gesucht. Die stärkste Unterstützung erhielten diese Bestrebungen durch die Vertreter der Naturwissenschaft, welche die Einbufse mancher Naturseltenheit zu beklagen hatten. Conwentz in Danzig hatte in dem »Forstbotanischen Merkbuch der Provinz Westpreufsen« einen Weg gefunden, auf dem er gewissermafsen eine Rechnung über die seiner engeren Provinz drohenden Verluste aufmachte. Dadurch wurde die Aufmerksamkeit des preufsischen Kultusministeriums auf die Sachlage gelenkt, das Conwentz mit der Aufgabe betraute, die einschlägigen Verhältnisse in der ganzen Monarchie zu prüfen, aus der nicht nur gröfsere Veröffentlichungen über die Frage hervorgingen, sondern auch die Herausgabe einer Anzahl von provinziellen »Merkbüchern« eingeleitet wurde.

Die Gröfse des Verlustes wurde dann auch allgemein anerkannt und gesetzgeberische Mafsregelung ins Auge gefafst, von denen das »Hessische Denkmal-Schutzgesetz« von 1899 auch die Naturdenkmäler einbezog, während das preufsische sich zunächst mit dem Schutz der grofsen Naturschönheiten durch örtliche Polizeivorschriften begnügte. Doch ist ein weiteres Landesgesetz in Vorbereitung.

Zu den bereits erwähnten grofsen Vereinigungen sind auch kleinere getreten, welche ihr Arbeitsfeld nach dieser Seite hin erweitert haben wie viele Geschichts- und Volkskunde-Vereine. Von grofsem Einflusse ist dabei die Mitarbeit der Ortsmuseen, welche zum gröfsten Teil erst durch die Heimatschutzbewegung ins Leben gerufen sind, und welche eines Tages vielleicht sich zu den natürlichen Mittelpunkten solcher Arbeiten entwickelt. Man erhält einen Einblick in die hier tätigen Kräfte, wenn man erfährt, dafs Bayern etwa 80, das Königreich Sachsen etwa 30, die Thüringischen Staaten 20, Preufsen etwa 120 Sammlungen zählt, die vielfach durch die schon 1889 gegründete königl. Sammlung für Volkskunde in Berlin angeregt worden sind. Da bereits solche Ortssammlungen in Dörfern angelegt sind und einzelne Vereine wie der überaus tätige Ausschufs zur Pflege heimatlicher Kunst- und Bauweise in Sachsen und Thüringen, der sächsische Verein für Volkskunde in Dresden, der Verein Volkskunst und Volkskunde in München, der Verein Heimat in Kaufbeuren, der Verein für niederdeutsches Volkstum in Bremen, der Vertretertag der niedersächsischen Vereine für Heimatschutz und die Ortsgruppen des Bundes Heimatschutz, der augenblicklich 89 Vereine umschliefst, mehr oder minder mit den Ortsmuseen in engen Beziehungen stehen, so dürfte für Heimatschutz und Heimatpflege bald über

ganz Deutschland ein Netz von Pflegern und Wächtern eingerichtet sein.

3. Ziele. Die Ziele aller dieser aus so vielfachen Quellen gespeisten Bewegung sind in letzter Linie die Erhaltung unseres Volkstums und seiner sittlichen und kulturlichen Ideale. Alle Kräfte drängen mehr und mehr dahin, die materialistische Seite unserer Zeitkultur zu bekämpfen, indem sie ältere ideale Forderungen wieder aufleben lassen. Noch stellt die Industrie den Hauptwiderstand; aber sie ist nicht Gegnerin an sich, sondern nur der in ihrem Gefolge wuchernde Kapitalismus, der in der schrankenlosen Ausnutzung des Landes rücksichtslos vorgeht. Dafs der Kampf nicht gegen die Industrie gerichtet ist, bezeugen die vielen angesehenen Volkswirtschaftslehrer, die sich den Bestrebungen des Bundes Heimatschutz angeschlossen haben. Erkennt dies doch einer der auf der linken Seite stehenden Volkswirtschaftler an, indem er es unumwunden ausspricht: »Die Kraft, die in der kapitalistischen Organisation steckt und die erzeugt wird durch den schrankenlosen Erwerbstrieb, ist eine so ungeheure, dafs sie, wo sie sich frei betätigt, rings um sich herum Land und Menschen, Kultur und Gesittung, alles einfach kurz und klein schlägt. Man mufs deshalb diesem wilden Tiere Zügel anlegen, damit es seine Kraft zwar betätigen, jedoch seiner Umgebung nicht durch allerhand Unarten schädlich zu werden vermag. Was in viel weiterem Umfange und viel energischer als bisher gegen die Verwüstungen durch den Kapitalismus zu schätzen wäre, ist das Land, richtiger die Landschaft.« (Sombart.) Wie wir der schrankenlosen Ausnutzung menschlicher Arbeitskraft ein Ziel gesetzt haben, so gebietet die Natur unseres Heimatlandes einen ähnlichen Schutz.

Es liegen die Arbeiten für Heimatschutz und Heimatpflege in Mafsregeln gesetzlicher Art zum Schutze des Landschaftsbildes. Daneben ist es erforderlich, durch eine entsprechende Erziehung diesen Schutz zur selbstverständlichen Pflicht des einzelnen zu machen und als Schlufsglied: Erziehung zu einem volklichen Kunstgefühl, das nicht die Form an sich, sondern Schlichtheit und Wahrheit zur Grundlage eines jeden künstlerischen Genusses macht.

Literatur: Justus Möser, Patriotische Phantasien. — Jakob u. Wilhelm Grimm, Kinder- und Hausmärchen. — Dies., Rechtsaltertümer. — Dies., Weistümer. — W. H. Riehl, Naturgeschichte des Volkes. 3 Bde. Stuttgart. — Ders., Wanderbuch. — Hansjakob, Unsere Volkstrachten. Freiburg 1887. — O. Schwindrazheim, Hie Volkskunst! 1893. — Ders., Studien aus Deutschhausen. Berlin 1902. — Ders., Deutsche Bauernkunst. Wien 1904. — Robert Mielke, Volkskunst. Leipzig 1896. — Ders., Der Einzelne und seine Kunst. München 1904. — Ders., Museen und Sammlungen. Berlin 1903. — Verband deutscher Architekten und Ingenieur-Vereine, Das Bauernhaus im Deutschen Reiche und in seinen Grenzgebieten. Leipzig (noch unvollständig). — H. Sohnrey, Das Land. — Ders., Wegweiser für ländliche Wohlfahrts- und Heimatpflege. Berlin 1900. — Ders., Kunst auf dem Lande. Bielefeld u. Leipzig 1905. — P. Schultze-Naumburg, Kulturarbeiten. 3 Bde. München. — Protokolle der Denkmaltage 1—5. Berlin 1900—1905. — Die Denkmalpflege. Jahrg. 1—7. Berlin 1898—1905. — Ernst Rudorff, Heimatschutz. München 1904. — Mitteilungen des Bundes Heimatschutz. Berlin 1904/5. — Conwentz, Forstbotanisches Merkbuch. Berlin 1900. — Ders., Die Heimatkunde in der Schule. Berlin 1904. — Ders., Naturdenkmäler. Berlin 1904. — W. Sombart, Gewerbewesen (Sammlung, Göschen Nr. 204).

Charlottenburg. Robert Mielke.

Heimlichkeit, -tuerei

1. Wesen. 2. Motive zu Verheimlichungen und zur Heimlichtuerei und die Erscheinungsformen. 3. Mafsregeln zur Hintanhaltung und Bekämpfung der Heimlichkeiten und der Heimlichtuerei.

1. Wesen. Heimlichkeiten sind Tatsächlichkeiten, die man als Geheimnisse behandelt sehen, deren Kenntnis man also der Öffentlichkeit oder einzelnen Personen vorenthalten möchte. Es sind Vorstellungen oder Vorstellungsverbände, die nur in Verbindung mit einer Hemmungsvorstellung ins Bewufstsein treten. Die Motive zur Verheimlichung sind aufserordentlich verschieden. Die verheimlichten Fakta müssen nicht notwendig kompromittierbarer Natur sein. Es können sehr indifferente, harmlose Dinge zu Heimlichkeiten gestempelt werden, aufserdem auch Gebrechen und Krankheiten, Familienschicksale, Fehltritte und Schiffbrüchigkeiten aller Art, sogar Folgen von Ungeschicktheiten, widerspruchsvolle oder unangemessene Äufserungen oder Handlungen, blofs ethisch Anfechtbares und Kriminelles. Kleinere Kinder

haben in der Regel keine Heimlichkeiten, die erste Entstehung derselben hängt meistens mit der Entwicklung des Schamgefühls zusammen und ist insofern in gewissem Sinne sogar erwünscht. Erst von dem Momente ab, wo die Schamhaftigkeit in Zimperlichkeit auszuarten droht, so dafs schliefslich auch die körperliche Gesundheit bedroht erscheint, wird diese Art der Heimlichkeiten bedenklich. Die Pädagogik hat es mehr mit den anderen Heimlichkeiten zu tun, bei denen es sich um das Verhältnis des Zöglings zum Erzieher oder der verschiedenen Erzieher zueinander handelt. Mit den aus dem Verhältnis der Kinder zueinander entspringenden Heimlichkeiten wird sich die Pädagogik nur insofern zu beschäftigen haben, als dabei pathologische Erscheinungen in Frage kommen oder als es sich (bei reiferen Schülern) um die sittliche Pflicht handelt, anvertraute Geheimnisse zu bewahren.

Die Heimlichkeiten der Kinder vor den Erziehern verstofsen gegen die Wahrhaftigkeit und sind auf einen Mangel an Offenheit zurückzuführen. Sie sind verwandt mit der Lüge und berühren sich mit Verschlossenheit, Verstecktheit, Verschlagenheit, Verschmitztheit, Verstellung, Heuchelei, wie auch der Begriff des Verheimlichens mit dem des Verschleierns, Vertuschens zusammenhängt. Sieht man von ethischer Bewertung vollständig ab, so wird man auch an den Begriff der Verschwiegenheit gewiesen.

Die Heimlichtuerei oder Geheimtuerei ist die geflissentliche Hervorhebung des Vertrautseins mit Heimlichkeiten oder mit Dingen, die man dafür ausgeben kann, die Betonung der Mitwisserschaft, oder auch die Scheu mit Äufserungen und Handlungen offen hervorzutreten. Im ersten Falle werden fremde Tatbestände, im letzteren die eigenen verheimlicht. Für Heimlichtuerei im ersteren Sinne gebraucht man auch den Ausdruck Geheimniskrämerei. In beiden Ausdrücken liegt etwas Geringschätziges. Es soll das eigentümliche Mifsverhältnis zwischen dem Gegenstand und dem Aufwand an Mitteln, zwischen dem objektiven Kern und seiner Bedeutung und zwischen der subjektiven Ausgestaltung getroffen werden. Man mufs sich darum hüten das als Heimlichtuerei zu bezeichnen, was blofse Verheimlichung ist.

Verfolgt man die hierher gehörigen Begriffe bis zu ihrer psychologischen Wurzel, so tun sich uns zum Teil ungelöste Probleme auf. Gewöhnlich meint man mit ein paar Schlüssen sein Kausalitätsbedürfnis befriedigen zu können. Indessen so einfach ist die Sache in den allerwenigsten Fällen. Daher müssen wir unbedingt dem Wiener Psychiater Moritz Benedikt Recht geben, welcher den Begriff des Seelen-Binnenlebens (Second Life) herübernahm und zur Erklärung verschiedener Erscheinungen und Typen zu verwenden suchte. Unter der glattesten Oberfläche des seelischen Daseins, wie sie allein der Beobachtung zugänglich ist, woge und gäre ein seelisches Binnenleben, aus dessen Elementen, je nach der Anlage und der Entwicklung jedes einzelnen, bunt durcheinander gewirbelte Bilder entstehen. Der Mensch wisse für gewöhnlich dieses Binnenleben vor jeder unpassenden Enthüllung zu schützen; der Erregte und der Geistesgestörte lassen ihm vollen Lauf. Es bestehe beim Gesunden eine Art von Keuschheitsgefühl gegen die Enthüllung dieses Träumerlebens. Nicht blofs Sonderlinge, Verschwörer, Verbrecher u. a. seien für die Ausforschung des Seelen-Binnenlebens von Wichtigkeit, sondern auch der normale Mensch. »Der gesunde Mann und besonders das gesunde Weib bergen gewöhnlich einen grofsen Teil ihres geheimen Seelenlebens, bergen gerade das Entscheidendste desselben tief im inneren Busen.« Es gibt ohne Zweifel eine falsche Offenheit, die überall und zu jeder Zeit das Herz auf der Zunge hat. Nichts ist aber einem Menschen verhängnisvoller, als wenn er sich von einer falschen Mitteilsamkeit leiten läfst und wenn er nicht unterscheiden kann zwischen dem, was er mit sich selbst auszumachen hat, und dem, was er preisgeben darf. Eine keusche Zurückgezogenheit vor der arglistigen Menge mufs sogar als Zeichen einer gewissen Vornehmheit betrachtet werden, und es ist ohne Frage auch eine Aufgabe der Erziehung zu der hierzu notwendigen Selbständigkeit und Selbstgegründetheit des Charakters hinzuleiten. Der Weg zu diesem Ziel ist allerdings weit und schwer gangbar — die Hauptaufgabe fällt hierbei der ziemlich spät einsetzenden Selbsterziehung zu —; aber bei einiger Behut-

samkeit wird man auch den Zeitpunkt zu treffen wissen, wo es geraten erscheint, das Selbstbestimmungsrecht der Persönlichkeit auch in dieser Beziehung mehr zur Geltung kommen zu lassen. Nichts dürfte aber für die Entwicklung des Charakters verhängnisvoller sein als jeden Mangel an weibischer Geschwätzigkeit und jene stille, auf sich selbst gegründete Vornehmheit und Zurückhaltung, durch die sich oft gerade die besten Charaktere auszeichnen, für verwerfliche Heimlichkeit und Heimlichtuerei zu halten. Oberflächliches und vorschnelles Aburteilen rächt sich in solchen Dingen bitter. Man mufs immer bedenken, dafs es schwer, ja oft unmöglich ist in den Schacht des Seelenbinnenlebens hinabzusteigen. Wenn dies auch mehr bei reiferen oder erwachsenen Personen zutrifft, so gibt es doch auch schon unter der Jugend zu Verheimlichungen neigende Charaktere, bei denen alle Mittel sie zur Offenheit zu bringen, erfolglos sind, eben weil sie schon ein ziemlich entwickeltes Binnenleben besitzen.

2. Motive zu Verheimlichungen und zur Heimlichtuerei und die Erscheinungsformen. Was die Motive zu Verheimlichungen und zur Heimlichtuerei betrifft, so ist zunächst die Furcht zu erwähnen. Durch übergrofse Strenge werden die Kinder eingeschüchtert die Wahrheit zu bekennen. Liegt hier die Schuld des falschen Verhältnisses zwischen Erzieher und Zögling mehr auf Seite des Erziehers, so führt uns das andere Extrem auf sittliche Verdorbenheit als ein Motiv zu Verheimlichungen. Gewöhnlich werden aber dabei die Tatbestände nicht blofs verschwiegen, sondern es tritt auch die positiv arbeitende Lüge hinzu. Nächstdem sind die angeborenen und erworbenen Neigungen zu Verheimlichungen zu nennen. Gewöhnlich sind es die Mütter, die, sei es aus Furcht vor Unannehmlichkeiten, sei es aus schonender Rücksicht auf den durch den Beruf in Anspruch genommenen Gatten, diesem irgend ein Vorkommnis aus ihrem eigenen Leben oder dem der Kinder verheimlichen. Dafs sich solche Gepflogenheiten auch auf Kinder vererben, ist wohl kaum zu bezweifeln. Aber selbst wenn dies nicht der Fall wäre, so läge doch in dem Beispiel der Mutter für die Kinder der Anreiz zur Nachahmung. »Nichts dem Vater sagen!« heifst es oft in mehr oder weniger bedeutungslosen Kleinigkeiten. Man bedenkt aber nicht, dafs das zu einer Schule der Verlogenheit wird. Dasselbe ist der Fall, wenn Dienstboten die Kinder veranlassen, dies oder das vor den Eltern zu verheimlichen. Dafs hierbei eine Verständnislosigkeit für die Bedeutsamkeit ethischer Prozesse selbst im zartesten Alter oder eigentlich ethische Unkenntnis verursachend mitwirkt, braucht nur angedeutet zu werden.

Der Heimlichtuerei ist die Erhebung mehr oder weniger belangloser Dinge zum Range wichtiger Geheimnisse eigen, oder sie besteht in dem Versuch teilweise oder ganz offenkundige Tatsachen als streng zu wahrende Geheimnisse zu behandeln. Vielfach ist das Gebaren auf einen intellektuellen Mangel, auf geringes Unterscheidungsvermögen zurückzuführen. Die Grenze zwischen wirklichen Geheimnissen und kleinlichem Klatsch kann nicht gezogen werden, oder es werden Kleinigkeiten und Gleichgültiges über Gebühr aufgebauscht. Vielfach hat solche Heimlichtuerei ihren Sitz in naiver kindlicher Lebensauffassung, die freilich als Schattenseite einen Menschen bis in sein Alter begleiten kann. Dazu kommt noch die Lust an Geheimnissen und eine rege, weit über das Ziel hinausschiefsende Phantasie, zu deren Eigentümlichkeiten es bisweilen gehört, dafs sie zur Einbildung verführt, die Geheimniskrämerei verschaffe besonderes Ansehen. Man will anderen etwas voraus haben, um das man, wie man sich einbildet, beneidet werden kann. Dieser Zug zeigt sich namentlich bei dem an sich schon für alles Geheimnisvolle und Mystische eingenommenen weiblichen Geschlechte. Nicht selten ist auch Feigheit und Leisetreterei die Ursache. Für Hofschranzen und Domestikennaturen ist Heimlichtuerei ein charakteristisches Merkmal. Sie zeigt sich nicht selten auch darin, dafs man, um in Gesellschaften nicht anzustofsen, sich nicht zu seinen Überzeugungen bekennt. Diese sittliche Feigheit sucht man in die formelle Entschuldigung zu kleiden, man dürfe den Anstand nicht verletzen, eine leider viel zu tief eingewurzelte Gepflogenheit, die man der Jugend nicht frühe genug einprägen zu

müssen glaubt. Aber sie hat ihre Berechtigung nur da, wo die Motive des Handelns oder Unterlassens sittliche sind. Ist allerdings die Sachlage so, dafs durch ein aktives Hervortreten »die Perlen vor die Säue geworfen« würden, so verlangt der Takt zu schweigen oder, wenn nötig, die Gesellschaft zu meiden. Heimlichtuerei ist mitunter auch blofse Renommisterei, Prahlerei mit der Wissenschaft, Ausflufs der Eitelkeit; man hat das Bedürfnis sich als den Eingeweihten, den Kenner, den Bevorzugten, als den mit genialem Spürsinn Begabten hinzustellen. Man gibt sich den Anschein der Verschwiegenheit, ist aber unschwer zu bewegen »unter dem Siegel der Verschwiegenheit« die Geheimnisse weiterzutragen. Insofern ist manche Heimlichtuerei eine Form des Klatschbedürfnisses. Diese Art der Heimlichtuerei zeigt sich schon in früher Jugend. Dem weiblichen Geschlechte scheint sie besonders eigen zu sein. Bei den Kindern ist sie mehr harmloser Natur. Man hat gern Geheimnisse, um von den anderen darum gebeten zu werden. Am drolligsten erscheint diese Heimlichtuerei bei kleinen Mädchen, die schmollend sich von einer Gespielin abwenden, um der anderen ein wichtiges Ereignis heimlich mitzuteilen, das die Verschmähte in der nächsten Minute aus demselben Munde erfährt. Knaben haben im allgemeinen unter dieser Krankheit weniger zu leiden; doch gibt es auch unter den Vertretern des männlichen Geschlechts nicht wenige, die es in der Heimlichtuerei zu ansehnlicher Fertigkeit gebracht haben.

Über die verschiedenen Erscheinungsformen, unter denen das Verheimlichungsbestreben auftritt, ist zwar aus den bisherigen Ausführungen manches zu entnehmen, doch dürfte es nicht überflüssig sein hier noch eine Übersicht zu geben. Zunächst sind es Folgen von Ungeschicktheiten (Zerreifsen von Kleidern, Zerbrechen von Gegenständen u. ä.), die die Kinder herkömmlicherweise vor den Eltern zu verbergen suchen. Die Verheimlichung führt zur Lüge (»Ich wars nicht«) und sogar zu Betrügereien, indem der Verdacht auf andere zu lenken gesucht wird. Auch üble Angewohnheiten, wenigstens in ihren ersten Stadien, Näschereien, Essen zu ungeeigneter Zeit u. dergl. werden zu verbergen gesucht. Die letzteren bilden oft ein Motiv zum Diebstahl. Tadel des Lehrers, schlechte Noten, verbotene Lektüre, Umgang mit zweifelhaften oder verdorbenen Altersgenossen, die Folgen sittlicher Verfehlungen, Konflikte mit Erwachsenen oder mit der Polizei u. a. m. sind die Hauptgebiete, auf denen sich die Verheimlichungskünste der Jugend zu betätigen suchen. Über die aus geschlechtlichen Verirrungen entstehenden Heimlichkeiten s. die betr. Artikel. Eine geeignete Zeit, in der die Heimlichtuerei wahre Orgien zu feiern pflegt, sind die Wochen vor Weihnachten und etwa noch vor einem Geburtstag. Die dabei notwendige Gabe der Verstellung und Verheimlichung ist allerdings den Kindern in verschiedenem Grade eigen. Es bleibe dahingestellt, ob die landläufige Praxis vollständig unbedenklich ist.

Sehr mannigfaltig sind die Heimlichkeiten der Schüler vor ihren Lehrern. Das Einflüstern und die Unterstützung fauler oder schwacher Schüler ist eine der gewöhnlichsten. Aufserdem sind an der Tagesordnung die heimliche Beschäftigung während des Unterrichts mit Nebendingen der verschiedensten Art, die Anfertigung von Aufgaben für die nächsten Stunden oder die Vorbereitung für die Stunde eines »strengeren« Lehrers, die Benützung unerlaubter oder bedenklicher Hilfsmittel (Präparationen, Übersetzungen oder anderer Eselsbrücken, Hefte von Schülern des Vorjahres u. dergl.), Unredlichkeiten bei Schulaufgaben und Prüfungsaufgaben u. a. Am schlimmsten ist es bei ungebührlichen oder unsinnigen Anforderungen seitens einzelner Lehrkräfte inbezug auf Hausaufgaben bestellt. Da mufs oft das ganze Haus mithelfen, damit der künftige Anwärter auf eine Versorgungsstelle seinen Aufsatz oder eine andere Aufgabe zur Zufriedenheit seines ahnungslosen Lehrers fertige. Hierher gehört auch, dafs Seminaristen und selbst Schulamtskandidaten verschweigen, wie sie oft zu Präparationen von Lehrproben kommen; es ist nicht selten, dafs ihnen hierbei Vater und Geschwister in ziemlich weitgehender Weise behilflich sind (es liegt hierin eine Mahnung, auch die Anfertigung von Unterrichtungspräparationen und Lehrskizzen als Klausurarbeiten zu behandeln zu lassen). Die schlimmsten Aus-

wüchse der Verheimlichungsbemühungen unserer Schul- oder Internatsjugend zeigen sich bei Inscenierung von Komplotten und bei der Geheimhaltung der Schülerverbindungen und anderen das friedliche Zusammenleben der Schüler gefährdenden Vereinigungen. Komplotte sind das Zeichen eines bösen Geistes, der unter der Jugend herrscht, und lassen sich in der Regel auch auf eine laxe häusliche Zucht zurückführen. Sie können zum Ruin einer Erziehungsanstalt führen, sobald nämlich die Bosheit sich längere Zeit im Verborgenen zu halten vermag. Der einzelne hält sich vielleicht noch äufserlich korrekt, aber der Geist des Ganzen ist verändert. Die Aufgaben werden vielleicht, gerade im Interesse der Geheimhaltung, noch ordentlich gemacht, aber der innige, von lebendigem Interesse zeugende Rapport fehlt. Schliefslich mufs der Erzieher die Wahrnehmung machen, dafs er jeden tieferen Einflufs auf seine Zöglinge verloren hat. Zur Korrektur eines solchen Verhältnisses ist aber nicht jeder geeignet, nicht jeder Lehrer und nicht jeder Anstaltsleiter. Durch unzeitiges Eingreifen oder durch übereifriges Zugreifen wird nicht selten die Situation noch verschlimmert. Die beste Lösung ist allerdings die, dafs die Schüler offen ihren Fehltritt bekennen und reumütig die Folgen auf sich nehmen, die ein so gefährliches Beginnen nach sich ziehen mufs. Schlimm aber ist es, wenn der Direktor aus den oder jenen Motiven den Lehrer im Stiche läfst und sich entweder offen auf die Seite der Meuterer stellt oder durch seine Unentschiedenheit bei diesen den Glauben erweckt, dafs sie im Recht seien. Verhängnisvoll ist es auch, wenn die Denunziantennaturen unter den Schülern Gelegenheit erhalten, ihre Talente zu üben. Am schlimmsten aber ist es, wenn der Denunziantengeist förmlich gezüchtet wird, wie dies mitunter in Simultanschulen vorkommt. Da erhalten bald die Schüler den geheimen Auftrag, über etwaige »Verfehlungen« der (prot.) Lehrer, namentlich bei Behandlung der Reformationsgeschichte oder ähnlicher verfänglicher Themata, zu berichten, bald werden über Aussagen von Lehrern anderer Art unter Schülern hochnotpeinliche Untersuchungen angestellt und diesen nahegelegt, Buch zu führen, damit man jederzeit Material gegen den »verderblichen« Einflufs der konfessionell gemischten Schulen zur Verfügung habe. Auf diese Weise erzieht man die Kinder zu heimlichen Aufpassern über den Lehrer. Aber die anerzogene Gemeinheit wird sich eines Tages gegen die eigene Kirche richten.

Der schlimmste Nährboden für Heimlichkeiten der verschiedensten Art ist die Teilnahme der Schüler an den geselligen Vergnügungen reiferer Altersstufen. Heimlicher Wirtshausbesuch, heimliches Rauchen, die Vorwegnahme studentischer Gepflogenheiten, zu welchen das kommersartige Kneipen und das von vielen Seiten als die Hauptgiftpflanze bezeichnete heimliche Verbindungsleben gehört, haben für einen ansehnlichen Prozentsatz unserer Schuljugend einen mächtigen Reiz. Leider sieht man in dieser Sache nicht überall klar. Es gibt sogar Eltern, die immer wieder ihre Stimme erheben und wünschen, dafs man die gesamte Jugend etwas freier erziehen und sie selbständiger werden lassen solle. Demgegenüber betont M. Evers:*) »Dafs in der Tat gerade solche Schülerverbindungen in so unreifem Alter als geheime grundsätzliche Auflehnung wider Schulgesetz und Ordnung, in den meist üblichen Formen abgefeimtester List und Trügerei und der geradezu grundsätzlich sophistischen Verbildung alles Rechts-, Wahrheits- und Ehrgefühls, vollends aber mit ihren fast ausschliefslichen Hauptzwecken des »Saufkomments« als solchen, mit seinem Trink-, Rauch- und sonstigem Zwang und den wüstesten Lärm-Orgien — um noch schlimmere Dinge zu geschweigen; dafs alles das, wie von jeher so erst recht heute, bei der raffinierten Steigerung aller Genüsse, bei dem schreckenerregenden Wachsen insbesondere des Alkoholismus und anderseits der entsprechenden nervösen Schwächung des Geschlechts, in der Tat eine ganz furchtbare Gefahr darstellt: das sollten doch auch die Elternkreise und die ganze gebildete Gesellschaft aus den zahlreichen behördlichen Verfügungen und den immer neuen Veröffentlichungen, namentlich auch von ärztlicher Seite, nachgerade gelernt haben!« Was gegen derlei Heim-

*) Auf der Schwelle zweier Jahrhunderte. Berlin 1898. S. 32.

lichkeiten von seiten der Schule zu tun sei, erörtert Evers a. a. O. (S. 196 f.). Er findet mit vollem Recht die Gegenwehr nicht sowohl in den eigentlich disziplinären Mafsregeln, als vielmehr in der Schaffung positiver Gegengewichte und in der Öffnung von Sicherheitsventilen, wozu er namentlich die Gestattung und mittelbare Pflege freier Schülervereinigungen zu harmlosen und guten Zwecken und die Erlaubnis zur Teilnahme an gewissen Vergnügungen und Genüssen unter besonderen Bedingungen rechnet.

Bisher wurde nur der Heimlichkeiten gedacht, sofern sie Einzelfälle betreffen. Bei den Schülerverbindungen allerdings treten sie bereits aus diesem Rahmen heraus. Hier zeigt sich schon der Fall, dafs das Ganze der Innenwelt eine Art Umbildungsfähigkeit erlangen mufs je nach den Personen, denen sich der Verhehlende gegenüber befindet. Die Heimlichkeiten verknüpfen sich untereinander, bilden sozusagen ein System und die Zöglinge nehmen, wie Herbart sagt,*) gegen den Erzieher ein studiertes Betragen an. Das Netz der Verheimlichungskünste umstrickt alle Vorstellungsverbände und erstickt jegliche Ehrlichkeitsregung.

3. Maßregeln zur Hintanhaltung und Bekämpfung der Heimlichkeiten und der Heimlichtuerei. Es ist kaum möglich, die pädagogische Behandlung der genannten Erscheinungen durch allgemeine Ratschläge anzudeuten. Wie bei wenigen anderen müssen hier die Mafsregeln der je nach der Verursachung in verschiedener Weise einsetzenden Initiative des pädagogisch gebildeten Erziehers entspringen. Aber einzelne Bemerkungen dürften trotzdem nicht überflüssig sein.

Das beste Mittel ist das, die Kinder an Offenheit zu gewöhnen, ihnen Vertrauen entgegenzubringen und ihnen auch den Glauben an die wohlmeinende Fürsorge der Erzieher zu erhalten.**) Gute Kinder können es nicht übers Herz bringen, Vater und Mutter zu belügen. Dazu ist aber erforderlich, dafs die väterliche Strenge nicht in Härte ausartet und dafs die Mutter nicht blind ist gegenüber etwaigen Verirrungen ihrer Lieblinge. Der rechte Familiengeist nötigt das Kind, lieber die Strafe auf sich zu nehmen als seinen Fehltritt zu verheimlichen. Die Schule hat in dieser Beziehung selbstverständlich nicht die Kraft einer guten Familie; aber sie wird doch gut tun, wenn sie gerade hierin das Haus nachahmt. Etliche wahrhaft aufrichtige Schüler vermögen eine ganze Klasse zu bewahren. Eltern und Lehrer müssen dabei allerdings unter sich einig sein und sich die Hand bieten. Schwierig wird die Behandlung gewohnheitsmäfsiger Verheimlicher und verstockter Naturen. Hier ist unbedingte Strenge am Platze. (S. Art. Lüge.)

Ganz anders verhält es sich mit der naiven Heimlichtuerei der Kinder. Sie verschwindet dem Erzieher gegenüber sofort, sobald er gar keine Rücksicht darauf nimmt. Die Geheimnisse werden dann nur noch den Spielgenossen gegenüber ausgespielt. Für hierzu besonders beanlagte Mädchen, seltener für Knaben, kann sich dann daraus eine Sucht entwickeln, die für den Charakter gefährlich wird. Selbstverständlich mufs das reifere Alter darauf hingewiesen werden, dafs in jeder unnötigen Verheimlichung der Anfang lügnerischen Tuns liege und jede böse Heimlichkeit eine Rechtsverletzung, ein Verleugnen der Idee des Wohlwollens und einen Akt der Undankbarkeit enthalte. Dasselbe gilt auch von nicht wenigen politischen, amtlichen und geschäftlichen Heimlichkeiten, die oft zutreffender anders benannt würden.

Die Heimlichtuerei findet ihre Strafe in ihren schlimmen Folgen, unter denen zuerst das Mifstrauen zu nennen ist, das freilich unter Umständen ein gar gefährliches Arzneimittel werden kann. Jeremias Gotthelf charakterisiert dasselbe an sich, ohne Rücksicht auf seine pädagogische Verwertung, folgendermafsen: »Es ist nichts gräfslicher als das beständige Mifstrauen in andere, dieses beständige Aufpassen auf Worte und Mienen. Es ist kaum etwas Peinigenderes in einem Hause, als wenn man gezwungen wird, Worte, Mienen, Geberden ängstlich zu bewachen. Wie ein solches Mifstrauen in eine Brust sich einnisten kann, weifs ich nicht. Ich will nicht sagen, es entstehe aus dem eigenen Bewufstsein des Übelmeinens, und auch

*) Umrifs § 316.

**) Vergl. Scholz, Diätetik des Geistes. (Leipzig 1887), S. 130.

nicht aus dem Bewufstsein, dafs andere Ursache haben könnten, einen zu verhandeln, und auch nicht aus der Eifersucht, dafs die lieber seien, mit denen man freundlich tue; aber alle drei Dinge mögen wirken dazu, in den einen Herzen mag dieses Element vorherrschend sein, in anderen das andere.« Jedenfalls mufs das Mifstrauen als pädagogische Strafe auch reiflich erwogen werden. In besonders schwer wiegenden Fällen, wie sie namentlich das Komplottieren aufweisen kann, müssen selbstverständlich schärfere Zuchtmittel angewendet werden, und die Strafe darf sich für die Rädelsführer bis zur höchsten steigern, über welche die Schule mit ihren Organen zu verfügen hat. Die Idee des Wohlwollens gebietet, auch dann noch die individuellen Verhältnisse zu berücksichtigen. Originelle Kuren von der Heimlichtuerei werden von dem bekannten Flattich erzählt.

Wir schliefsen unseren Artikel mit der Mahnung Herbarts: »Es schadet der Würde des Erziehers, wenn er sich in den Wettstreit des Spähers gegen die Verhehlenden anhaltend einläfst. Er mufs nicht alles zu wissen verlangen, sein Vertrauen jedoch nicht groben oder langen Täuschungen preisgeben.« Wir fügen aber noch hinzu: »Es ist auch unter der Würde des Erziehers, wenn er Mitschüler oder Erwachsene zu heimlichen Aufpassern bestellt.« *)

Literatur: Herbarts pädagog. Schriften herausgeg. von Bartholomäi-Sallwürk. Grofse Ausgabe von Kehrbach. — Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erzieh. Unterricht. — Ziller, Allgemeine philos. Ethik. — K. V. Stoy, Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. — Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik. — L. Strümpell, Die Pädag. Pathologie. 2. Aufl. Leipzig 1899, S. 88. — A. Niemann, Die Erziehung des Menschengeschlechts. Dresden 1899, S. 176 f. (der Verf. ist Anhänger der Phrenologie und unterscheidet einen besonderen Verheimlichungssinn [Secretal]; vergl. hierüber auch Dr. K. Schmidt. Anthrop. Briefe. Dessau 1852, S. 219 f. u. 264 f.). — Dr. A. Döring, Philos. Güterlehre. Berlin 1888, S. 83 f. — J. Kooistra, Sittliche Erziehung. Leipzig 1899, S. 65. — O. Weitbrecht, Heilig ist die Jugendzeit. Stuttgart 1881, S. 352. — W. v. Kügelgen, Jugenderinnerungen eines alten Mannes (1802). Ausgabe von Hendel, S. 349 f.

*) Beachte hierzu Vormbaum, Evang. Schulordnungen. II. (1863), S. 50 f. und III. (1864), S. 191.

Unter stellenweiser Benutzung des Artikels der 1. Aufl. von A. Hug in Zürich.

Ludwigshafen a. Rh. H. J. Eisenhofer.

Heimweh

Die Trennung von der heimatlichen Scholle, unter deren Einwirkung sich die ganze innere Persönlichkeit entwickelte, weckt in dem von der Phantasie mächtig beeinflufsten Menschengemüte jenes Schmerzgefühl unbefriedigter Sehnsucht, das wir Heimweh nennen. Griesinger bezeichnet es als eine Unterart der Melancholie, die durch das Vorherrschen der auf die Rückkehr nach der Heimat bezüglichen Vorstellungen charakterisiert wird. Emminghaus sieht in ihm den »Gram oder Kummer über das Entferntsein von den Angehörigen und den durch die Gewohnheit liebgewordenen Eindrücken der Heimat.« Die Erinnerung an die Heimat verwandelt sich unter dem Drucke überspannter Phantasietätigkeit, die das Verlorene mit Zauberfarben malt und dem Neuen das Gepräge einer feindlichen Gewalt verleiht, in eine Zwangsvorstellung, die von sehnsuchterfüllter, glückloser Melancholie begleitet wird und Nervenstörungen, verbrecherische Entschlüsse (Selbstmordgedanken), hallucinatorische Verwirrtheit und maniakalische Erregungszustände im Gefolge hat. Am heftigsten werden gefühlsweiche, empfindsame und nervöse Naturen jugendlichen Alters, besonders weibliche Personen, davon ergriffen, während Kinder durchschnittlich weniger darunter leiden. Von anthropogeographischer Bedeutung ist das aufsergewöhnlich stark entwickelte Heimatgefühl der Personen und Volksklassen, bei denen die Naturempfindung in ihrer vollen Ursprünglichkeit wirkt, namentlich der Bergbewohner. (Vgl. das vielbesungene Schweizerheimweh, »der Schweizer besondere Krankheit.«) — Da das Heimweh auf einer mit Zwangsvorstellungen verbundenen Bewufstseins- und Gefühlsenge beruht, so mufs die Erziehung ihr Hauptaugenmerk der zweckbewufsten Einwirkung auf den Gedankenkreis des Heimwehkranken zuwenden und vor allem die Einseitigkeit des Vor-

stellungs- und Gefühlslebens zu heben bemüht sein, von welcher dieser »Seelenschmerz« bestimmt wird. Je stiller, absichtsloser und vielseitiger Denken, Fühlen und Wollen beruhigt und durch geregelte Tätigkeit, Erweckung des Interesses für die Vorzüge des neuen Aufenthaltsortes und Zuführung bez. Erschliefsung neuer sinnenfrischer Vorstellungs- und Gefühlskreise mit »des Vergessens süfsem Gegengifte« erfüllt werden, um so rascher wird die »Qual, die ins Gehirn geschrieben« (Macbeth), getilgt und neuer Lebens- und Schaffensfreude Bahn gebrochen werden. Besser als die heilende Tätigkeit der Erziehung ist freilich die verhütende, welche im steten Hinblick auf das Erziehungsziel die Charakterstärke der Sittlichkeit im Zögling dergestalt steigert, dafs das Heimatgefühl, diese individuelle Form der Natur- und Menschenliebe, von der Vernunft in Schranken gehalten und so sein Anwachsen zur psychopathischen Erscheinung verhindert wird.

Literatur: Quellenwerke: Griesinger, Pathologie und Therapie; Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters.

Leipzig. Gustav Siegert.

Heinicke, Samuel

1. Sein Leben. 2. Seine pädagogische Bedeutung. 3. Seine Schriften. 4. Seine Persönlichkeit.

1. Sein Leben. Samuel Heinicke wurde am 10. April 1727 zu Nautzschütz bei Weifsenfels als der Sohn eines begüterten Landwirtes geboren. Nach Eintritt in die Ortsschule kam er wegen seiner hervorragenden Begabung bald in den Ruf eines Wunderkindes, wurde aber, der einzige Sohn, von vornherein als Erbe des Gutes betrachtet und vom Vater danach erzogen. Als der Pfarrer zum Studieren riet, verbot der Vater dem Sohne aufser Bibel und Gesangbuch alle Bücher, und damit war der Grund gelegt zu einem langdauernden gespannten Verhältnis zwischen beiden. Der Vater suchte sein Verbot streng zur Geltung zu bringen, der Sohn aber verschaffte sich heimlich Bücher, ritt oft lesend dem Felde zu, vermochte freilich auf diese Weise seinen Wissensdurst nur zu steigern. Schliefslich gestattete ihm der Vater die Erlernung des Violin- und Orgelspiels. Als Samuel aber, 23 Jahre alt, nach dem Willen seines Vaters und gegen seine Neigung heiraten sollte, entstand ein neuer heftiger Konflikt, in dessen Verlauf der Sohn sich 1750 heimlich nach Dresden begab, und sich bei der chursächsischen Leibgarde anwerben liefs.

Bewundern wir schon den Wissensdrang und das Bildungsstreben des Jünglings, so lassen uns die nun folgenden sechs Jahre des Leibgardistentums erst recht staunen. Da der Groll des Vaters nicht zu besänftigen war, blieb Heinicke auf seinen mageren Sold angewiesen, die Anstrengungen einer geistlähmenden soldatischen Dressur waren nicht gering, die Versuchungen zum Ausruhen und Ausbummeln in den dienstfreien Stunden gewifs oft grofs — Heinickes Bildungsstreben aber erlosch nicht, wurde vielmehr durch die vielfachen Anregungen, welche die prächtige Residenz dem auf dem Dorfe Grofsgewordenen bot, noch verstärkt. Zunächst galt es, das in der Dorfschule Gelernte wieder aufzufrischen, und sämtliche dienstfreien Stunden wurden zur Übung im Lesen, Schreiben und Rechnen benutzt. Sodann erteilte Heinicke Schreibunterricht und verdiente so das Geld, dessen er zu der erstrebten musikalischen Weiterbildung bedurfte. Auf Violine, Bratsche und Cello brachte er es bald zur Meisterschaft und nun verdiente er auch auf Tanzböden und in Konzerten. Die angebotene Beförderung zum Unteroffizier schlug er aus, um sich nicht in seiner freien Zeit noch mehr beschränkt zu sehen, einen längeren Urlaub dagegen benutzte er wieder eifrig zur Weiterbildung. Er erlernte mit Hilfe des Feldpredigers die lateinische und französische Sprache und brachte es in beiden zum Lesen klassischer Autoren. Als nach zwei Jahren der Vater nach Dresden kam, um den Sohn loszukaufen und ihm das Gut zu übertragen, wollte dieser nicht in die dörflichen Verhältnisse zurück; indessen schieden beide versöhnt voneinander.

Da Heinicke mit der Zeit ein gesuchter Lehrer wurde, stieg sein Einkommen so, dafs er 1754 zur Verheiratung schreiten konnte. Im Jahre 1756 suchte er, da er sich nun ganz dem Lehrfache widmen wollte, seine Entlassung aus dem Militärdienst nach — da aber brach der sieben-

jährige Krieg aus und Heinicke mufste Weib und Kind verlassen und ins Feld ziehen. Es folgen die Entbehrungen im Lager bei Pirna, die Gefangennahme der sächsischen Armee, die Gefangenhaltung der Leibgarde, welche den preufsichen Fahneneid nicht leisten wollte, endlich Heinickes Flucht aus der preufsischen Gefangenschaft in der Verkleidung eines alten einäugigen Dorfmusikanten. Im Frühjahr 1757 finden wir Heinicke und seine Familie in Jena wieder, wo er sich an der Universität inskribieren liefs. Er hatte inzwischen, da sein Vater gestorben war, sich in Nautzschütz sein Erbteil auszahlen lassen. Doch erwarb er auch jetzt den Unterhalt für sich und seine Familie durch Stundengeben und seine Frau verdiente daneben durch Nähen und Sticken. Sodann veranstaltete Heinicke mit mehreren Genossen vielbesuchte Konzerte, und alles wäre gut geworden, wenn nicht eines Abends preufsische Werber ins Konzert gekommen wären, die den entflohenen Leibgardisten erkannten. Zum Glück erkannte Heinicke auch sie und entfernte sich heimlich aus dem Saal. Er wufste, dafs die Preufsen ihn als Deserteur behandeln würden. Wieder galt es schnelle Flucht und Trennung von Weib und Kind. Er überlegte, ob er nach Hamburg, Frankfurt a. M. oder Nürnberg gehen sollte. Das Los, das sein dreijähriges Söhnchen ziehen mufste, entschied für Hamburg.

Nachdem sich die Familie in Hamburg wieder mehrere Jahre auf die gewohnte Weise durchgeholfen, wobei Heinicke seine Zugehörigkeit zur Loge sehr zu statten kam, erlangte er im Jahre 1760 eine Sekretärstelle beim dänischen Gesandten, dem Grafen Schimmelmann, wo er zugleich auch als Lehrer der gräflichen Kinder und als Mitglied der Hauskapelle tätig war. Unentbehrlich wurde er auch der Gräfin wegen seiner schönen Handschrift und seiner gründlichen Kenntnis der französischen Sprache als geheimer Sekretär und Vorleser. Der Aufenthalt im Hause des vermögenden Grafen enthob Heinicke aller Sorgen um die Existenz und hatte für ihn viel Anregendes, aber er sehnte sich doch mit der Zeit nach Selbständigkeit und so bewog er den Grafen, ihm zu Neujahr 1769 die Kantor- und Organistenstelle in Eppendorf bei Hamburg zu übertragen.

Da Heinicke aber die Stelle unter dem lebhaftesten Widerspruche des dortigen Pfarrers erhalten hatte, sah er sich gleich anfangs nicht blofs dem feindlich gesinnten Pfarrherrn, sondern auch einer verhetzten Gemeinde gegenüber. Schon in der Neujahrspredigt donnerte der Pfarrer gegen die Freimaurer und Aufklärer, die nun auch nach dem stillen Eppendorf das Verderben bringen wollten. Die neue Lehrweise Heinickes wurde bald als unnütze Allotria und Gottlosigkeit gebrandmarkt, und als er mit Einführung der Lautiermethode Ernst machte, suchten die Bauern dieser »neuen Religion« zu wehren und drangen mit Gewalt in die Schule ein. Der ehemalige Leibgardist setzte sie eigenhändig vor die Türe und hatte nun von dieser Seite her Ruhe. Als aber dann Heinicke den taubstummen Sohn des Pachtmüllers das Sprechen lehrte, predigte der Pfarrer wieder öffentlich von der Kanzel herab gegen ihn, als »einen Frevler gegen Gottes Allmacht und Weisheit, einen Menschen, der Gott meistern wolle, da er die, welche Gott gezeichnet habe, die Taubstummen, sprechen lehre«. Heinicke liefs sich nicht beirren und wufste durch Vermittlung des Hauptpastors Götze in Hamburg den Eppendorfer Pfarrer zu bewegen, diesen Taubstummen später selbst zu konfirmieren. Seine Erfolge an den Taubstummen machten Heinickes Namen bekannt, 1774 hatte er bereits fünf Pensionäre und sein Ruhm wuchs, als ihm der russische Geheimrat Graf von Vietinghoff seine taubstumme Tochter zur Erziehung übergab. Da die überfüllte Dorfschule aber eine volle Manneskraft erforderte, so trat an Heinicke bald die Frage heran, ob er sein Amt aufgeben oder auf seine Arbeit an den Taubstummen verzichten solle. Graf Schimmelmann wollte Heinicke in Wandsbeck Lokalitäten für eine Anstalt zur Verfügung stellen, ihn auch mit hinreichenden Geldmitteln unterstützen. Heinicke lehnte dieses grofsmütige Anerbieten ab, da er der Ansicht war, dafs »für eine Taubstummenbildungsanstalt eine grofse volkreiche Stadt gewählt werden müsse, in deren vielbewegtem bürgerlichen Leben sich ein weites und reiches Feld nützlicher und bildender Anschauungen und Erfahrungen öffne«. Ostern 1777 legte Heinicke sein Amt in Eppen-

dorf nieder, um sich ganz dem edlen Werke der Taubstummenbildung zu widmen. Ein sächsischer Hauptmann, v. Schröder, wufste durch seine Beziehungen den Kurfürsten von Sachsen für Heinickes Unternehmen zu interessieren und es wurden Verhandlungen angebahnt zwecks Überführung der Anstalt nach Sachsen. Da Heinicke bescheidene Forderungen stellte, kam die Angelegenheit schnell zum Abschlufs und so entstand in Leipzig die erste öffentliche Taubstummen-Anstalt Deutschlands. (Eröffnung am 14. April 1778.)

Heinicke entfaltete neben der praktischen eine bedeutende literarische Tätigkeit, die ihn leider in unangenehme literarische Fehden verstrickte. In einem 1780 herausgegebenen Fragment »Über die Denkart der Taubstummen und die Mifshandlungen, welchen sie durch unsinnige Kuren und Lehrarten ausgesetzt sind« legte Heinicke seine psychologisch wohlbegründeten Ansichten über das Wesen und die Folgen der Taubstummheit dar. Schon 1778 waren seine »Beobachtungen über Stumme und über die menschliche Sprache« erschienen. Beide Schriften zeigen einen zu jener Zeit seltenen psychologischen und pädagogischen Scharfblick. In der erstgenannten Schrift übt Heinicke eine im wesentlichen berechtigte aber scharf gehaltene Kritik an der Methode seines Zeitgenossen Abbé de l'Epée, des Begründers der Pariser Taubstummenanstalt, der seine Schüler mit Hilfe der Gebärdensprache bildete. Abbé Stork, Leiter der Wiener Taubstummenanstalt und Schüler de l'Epées, fühlte sich dadurch verletzt und forderte Heinicke zum Widerruf seines Fragmentes auf. Heinicke meinte, der Abbé möge lieber eine Widerlegung geben. Dieser aber bewog den Abbé de l'Epée mit in den Kampf einzutreten und nun entspann sich eine ärgerliche Fehde, in welcher de l'Epée gar die Entscheidung der Züricher und der Berliner Akademie anrief. Der Streit, der namentlich von seiten Heinickes mit viel Erbitterung geführt wurde, hat dem Ansehen Heinickes ebenso wie dem seiner Methode bis heute viel geschadet. Wenngleich das Recht auf seiten des Deutschen war, so nahm doch die vornehme Höflichkeit des Franzosen die nicht Sachkundigen für diesen ein, der Abbé Stork aber verdächtigte Heinicke mit recht unsauberen Mitteln.

Eine neue Fehde entspann sich, als Heinicke, ein begeisterter Anhänger der Kantischen Philosophie, die er auch auf pädagogische Fragen anwandte, diese gegen die Angriffe der »Dunkelmänner« zu verteidigen anfing. Seine Gegner suchten ihn auf seinem eigenen Gebiete zu verunglimpfen und scheuten vor Lügen und anonymen Verdächtigungen und Verleumdungen nicht zurück. Ohnehin hatten ihm sein gerades offenes Wesen, seine Gewohnheit alles beim richtigen Namen zu nennen und sein entschiedenes Eintreten für das als richtig Erkannte schon viele Feinde gemacht, die ihn nun heimlich oder offen angriffen. Heinicke blieb keine Antwort schuldig, vermehrte aber nur die Zahl seiner Feinde. Seine letzten Lebensjahre wurden durch diese Kämpfe sehr verbittert. Dazu plagte ihn die Gicht. In der Nacht vom 29. zum 30. April 1790 schied er aus seinem vielbewegten, selten tätigen Leben.

2. Pädagogische Bedeutung. Es war Heinickes klare Überzeugung, dafs die Hebung der allgemeinen Volksbildung die Vorbedingung für Hebung der Volkswohlfahrt sei, und dafs letztere wieder die Veredelung und wahre Gesittung bedinge. Die Not des Volkes, das in Dummheit, Aberglauben und blinden Vorurteilen aufwuchs und im Elend dahinlebte, ging Heinicke sehr zu Herzen. Ein wahrer Volkstribun erscheint er uns, wo er dieses leibliche und geistige Elend schildert, seine Ursachen blofslegt und die Mittel zur Abhilfe angibt. Bei den Alten schien ihm keine Besserung möglich, bei der Jugend, und zwar von Geburt an, müsse der Hebel angesetzt werden, und vor allem sei es wichtig, die untersten Volksklassen aufzuklären. »Vergebens wird man auf Menschenbesserung und Verminderung des Elends hoffen, wenn die unterste Klasse der Menschen nicht kultiviert wird!.... Was hat denn aber das gemeine Volk verbrochen, dafs wir dasselbe in die Finsternis stofsen und uns zu Despoten des Lichts aufwerfen, das doch alle Menschen erleuchten soll?« »Der Mensch hat von Natur Anlage zum Tier, Anlage zum Menschen.... Anlage zum Toren, Anlage zum Weisen, Anlage zum Manne, der viel Menschen regiert und Anlage zum Sklaven, der für seinen eingebildeten Herrn hungert, dürstet, frieret, arbeitet und sich von ihm ent-

menschen läſst.« Scharf tritt er immer wieder denen entgegen, die von der Aufklärung des Volkes Schaden fürchten und darum glauben, dasselbe täuschen zu müssen. »Merken denn diese Herren nicht, daſs, sobald sie diese Täuschung unterstützen, sie zugleich Sitten, Religion und Industrie wegtäuschen! Denn die Täuschung ist die Mutter der Dummheit, diese aber gebiert Faulheit und Laster.... Und dann klagen die Herren Täuscher gleichwohl über Elend, über Verminderung der Religion und über Geringschätzung des geistlichen Standes! Nun? Alle diese Übel kommen durch die Täuschung!« Ergreifend schildert Heinicke des ferneren den Zustand der damaligen Schulen und Lehrer und tief beklagt er es, daſs die Geistlichen nicht die Einsicht und den Willen hätten zu helfen, obschon sie die geeigneten Persönlichkeiten wären, wie er solches an einem Beispiele zeigt, wo er einen Dorfpfarrer, dem er seine Ansichten über Erziehung und Unterricht in den Mund legt, den Reformweg beschreiten läſst. »Da haben sich manche Geistliche den alten deutschen biedern Ritter (Herrn v. Rochow) lassen über den Kopf wachsen, der ihnen mit seinen vortrefflichen Schulanstalten keine unbedeutenden Vorwürfe macht und die bitterste Satire für sie ist.«

Auf »reine Moral, wahres Christentum, Liebe zum Vaterlande und zum Fürsten und auf den Zweck zum allgemeinen Besten« will Heinicke die Erziehung und den Unterricht gerichtet wissen, dabei müſsten die Kinder »vorher zu Menschen und alsdann zu Christen« gebildet werden. Heinicke tadelt es scharf, daſs man glaube die Kinder ohne vorhergehende Begriffsentwicklung in die Religion einführen zu können und weist auf Christus hin, der in seiner Lehre auch von der Moralität zum Glauben fortgeschritten sei. »Was soll ein begriffloses Kind von den Glaubensartikeln und Sakramenten verstehen und was soll es für Lust zu leeren Wörtern haben?« »Setzt euch in die Denkart der Unwissenden und sucht ihren Ideenkreis vorher mit sinnlichen Dingen anzufüllen, so wird es hernach euch und euren Lehrlingen ein Leichtes sein von himmlischen Dingen miteinander zu sprechen.« »Wie sollen sie denn in die geistige Welt kommen, wenn sie nicht vorher in der sinnlichen gewesen sind?« »Es gibt aber Grundsätze, die in den Naturgesetzen ihren Grund haben und a priori bekannt sind; diese sollte man bei der Erziehung nie aus den Augen verlieren: denn in Betracht der Natur gibt uns Erfahrung die Regel an die Hand und sie ist die Quelle der Wahrheit.«

Heinicke besaſs eine zu seiner Zeit selten anzutreffende tiefe psychologische Einsicht, zu welcher ihn seine Beschäftigung mit den Taubstummen und seine philosophischen Studien geführt hatten. Mit Bezug auf die Taubstummen sagt er: »Es ist kein kleines Vergnügen, Menschen aus einem fast tierischen Zustande herauszuziehen und eine Seele in der Nähe zu betrachten, die noch entblöſst, sich mit Anreihung ihrer Begriffe beschäftigt; wie sie Nahrung für sich ergreift, sie, wenn ich so sagen darf, verdauet, und wie sie damit webt.« So redet denn Heinicke stets einem psychologischen Aufbau der Lehrgänge das Wort. Bevor das Kind lesen lerne, solle der Lehrer mit ihm über sinnliche Dinge sprechen, es zum richtigen Anschauen befähigen und bis zum 7. oder 8. Jahr in sinnlichen Begriffen üben, wobei Sache und Sprache zugleich zu lehren sei. Sodann müſsten, statt daſs Kinder im Katechismus lesen, Anfangslesebücher mit sinnlichen Sachen in den Schulen eingeführt werden. Erstaunlich ist es, wie klar Heinicke das Verhältnis der Sprache zu den Empfindungen und Vorstellungen und die Bedeutung der Wörter für die Begriffsbildung erkannt hatte. Er besaſs auch hier eine Einsicht, die wir im allgemeinen noch heute selten antreffen.

Als ein Hauptgrund für die durch den damaligen traurigen Zustand der Schulen erzeugte »Leibes- und Seelenkrüppelei« erscheint Heinicke »der quälende, zeitraubende, begrifflose, leere Wortkram im Buchstabieren«. »Unmöglich kann ein Kind Lust und Liebe zum Lernen bekommen, unmöglich kann es seine Vernunft emporheben, und unmöglich kann es für sich selbst aus der Natur sinnliche Begriffe sammeln, wenn es tagtäglich in einem Notstalle stecken, sich darinnen mit leeren Tönen plagen, und darüber dumm, ungesund oder wohl gar zu Tode martern lassen muſs.« Keinen mächtigeren unversöhnlicheren Gegner hat die Buchstabier-

methode je gefunden, als Samuel Heinicke. Wenn man bedenkt, wie auch äußerlich die damaligen Schulen oft die ungesundesten Verhältnisse zeigten, der Buchstabiermechanismus sich aber durch Jahre hindurch zog und seinen verdummenden Einfluß geltend machte, so erscheinen Heinickes Worte nicht zu stark. Es wurde schon oben erwähnt, daß Heinicke in Eppendorf sofort das Lautieren einführte. Im Jahre 1780 gab er selbst eine Fibel heraus, die 1790 bereits in 24. Auflage erschien und der er eine »Anweisung, das Lesen in kurzer Zeit, auf die leichteste Art und ohne Buchstabieren zu lernen«, vorausschickte. Man würdigt Heinickes Verdienst um die Einführung der Lautiermethode nicht nach Gebühr, wenn man, wie z. B. Fechner, ihn unter den Verbesserern der Buchstabiermethode aufführt. Schon in Dresden hatte Heinicke angefangen einen Taubstummen im Sprechen zu unterrichten. Das mußte ihn unbedingt zur Anwendung des Lautierens führen und hat tatsächlich schon lange vor ihm Männer, die sich in vereinzelten Fällen mit dem Unterricht Taubstummer befaßten, dahin geführt.*) Wäre es doch ein Widersinn sondergleichen gewesen, den Taubstummen, den man doch zunächst die einzelnen Laute sprechen lehren mußte, beim Lesenlernen mit den Buchstabennamen zu verwirren. Wenn Heinicke seine Schüler lautieren ließ, so geschah dies sicher nach einer richtigen Lautiermethode und nicht nach einer verbesserten Buchstabiermethode. Man soll sich auch durch die Anlage seiner Fibel, in der er bald das ganze Alphabet gibt, in diesem Urteile nicht beirren lassen. Heinicke selbst sagt darüber: »Ich getraue mich aber der Ober- und Unterschulmeister wegen nicht, das Alphabet ganz abzuschaffen, sie möchten sonst ebensoviel Lärm machen als die Indianer, wenn man ihnen den Teufel nehmen will.«

Auch einer Vereinfachung des Schreibens redet Heinicke das Wort. Er verläßt auch hier wie im Lesen die alphabetische Reihenfolge und ordnet die Buchstaben nach der Schreibschwierigkeit. Ebenso sehen wir in ihm schon einen Anhänger der Lateinschrift, der unsere dentschen Gedankenzeichen »Fliegen und Spinnenfüße« nennt und in ihrem Nachmalen »eine der abscheulichsten Arbeiten« sieht.

So war Samuel Heinicke, auch abgesehen von seiner großen Bedeutung für die Taubstummenbildungssache, ein Pädagoge, der mit dem Scharfblick für die kleinen praktischen Maßnahmen den Weitblick für die großen Gesichtspunkte vereinigte, die bei der Volksbildungssache leitend sein müssen, der schon vor Pestalozzi und Diesterweg für eine psychologische Begründung und Vertiefung der Methoden die Wege wies, eine Vorbereitung des Abstrakten durch das Sinnliche, des Christlichen durch das Allgemein-Menschliche, des Religiösen durch das Moralische forderte, dem sorgfältige Pflege der Anschauung und der Begriffsentwicklung Prinzip war, ein Pädagoge, der mit klardenkendem Geiste die Schäden des Volkslebens erkannte und warmfühlenden Herzens mutig eintrat in den Kampf für die Befreiung des Volkes aus leiblicher und geistiger Knechtschaft. »Den Diesterweg des 18. Jahrhunderts« nennt ihn sein Biograph Heinrich Stötzner, der das Verdienst hat, auf Heinickes Bedeutung für die Volksschulpädagogik nachdrücklich hingewiesen und uns eine ausführliche Schilderung seines Lebens und Wirkens geliefert zu haben. (Über Heinickes Bedeutung für die Taubstummenbildungssache vergl. den Artikel Taubstummenbildung.)

3. Heinickes Schriften sind sehr selten geworden. Ein vollständiges Verzeichnis findet sich in dem unten angeführten Buch Stötzners. Dasselbe bietet in dem Anhange auch eine wertvolle Probe Heinickescher

*) Schon im Jahre 1620 veröffentlichte der Spanier Bonet ein Buch unter dem Titel »Vereinfachung der Buchstaben und die Kunst Stumme sprechen zu lehren«, in dem der Unsinn der Buchstabiermethode nachgewiesen und der Lautiermethode das Wort geredet wird. Das Buch, von Friedrich Werner ins Deutsche übersetzt, verdient das Interesse weiterer Kreise. (Stade 1895, Selbstverlag des Übersetzers.) Im Jahre 1692 schrieb ferner Amman, ein schweizerischer Arzt, der in Holland einen Taubstummen im Sprechen unterrichtete: »Es ist daher sehr zu bewundern, daß man diese vortreffliche Abkürzung des Lesenlernens (das Lautieren) bis jetzt vernachlässiget oder nicht gebraucht hat.«

Nachweislich wandte auch Dr. Georg Raphel, Superintendent in Lüneburg, der seine taubstummen Kinder unterrichtete, am Anfang des 18. Jahrhunderts die Lautiermethode an.

Schreib- und Denkweise in den »Schulmeistergesprächen und Schulmeisterbriefen«. Beim Lesen derselben weifs man nicht, ob man dem Pädagogen oder dem Schriftsteller den ersten Preis zuerkennen soll, jedenfalls sind diese lebensvollen Schilderungen Heinickes von hervorragender Bedeutung für die Beurteilung der damaligen Schul- und Bildungsverhältnisse. Sie legen den Wunsch nach einem Neudruck ausgewählter Heinickescher Schriften nahe. Wenn wir absehen von der schon erwähnten Fibel und den speziell mit dem Taubstummenunterrichte sich befassenden Schriften, so sind hier noch zu nennen:

1. Über alte und neue Lehrarten unter den Menschen, in vier Fragmenten. Erstes Fragment: Über die verkehrten und schädlichen Lehrarten, wodurch die Jugend nicht allein an ihrer Aufklärung verhindert, sondern auch sogar verderbt und umgebracht wird. Zweites Fragment: Über die philosophische Zeitbestimmung. Drittes Fragment: Anweisung, das Lesen auf eine leichte Art zu lehren und zu lernen. Viertes Fragment: Das Schreiben auf eine leichte Art zu lehren und zu lernen. Leipzig, bei Hilscher, 1783.

2. Wichtige Entdeckungen und Beiträge zur Seelenlehre und zur menschlichen Sprache. Leipzig, bei Haug, 1784.

3. Metaphysik für Schulmeister und Plusmacher. Nebst Beilagen: 1. Schulmeisterbriefe, gesammelt von einer Schulmeisterwitwe und von den meisten Sprachfehlern gereinigt von dem Herausgeber; 2. Schulmeistergespräche von einem deutschen Reisenden, der in Deutschland die Schulen besucht hat. Halle, bei Hendel, 1785.

4. Über graue Vorurteile und ihre Schädlichkeit. Erwiesen durch Grundsätze der Vernunftkritik. Kopenhagen u. Leipzig, bei Proft, 1787.

5. Vom menschlichen Denken a priori in Moritz Magazin zur Erfahrungsseelenkunde. Band 8 Stück 2.

4. Heinickes Persönlichkeit. Wer das Bildnis Heinickes anschaut, das sich in dem erwähnten Buch von Stötzner und in Lindners Encyklopädischem Handbuch der Erziehungskunde findet, der staunt über die regelmäfsige Schönheit dieses Gesichtes, und auch, wer von seinem Leben und Wirken nichts weifs, vermutet hinter dieser Stirn einen hochgesinnten klar- und edeldenkenden Geist. Was wir von Heinicke erfahren, zeugt für die Richtigkeit dieser Deutung. Der hochgewachsenen breitschultrigen Gestalt mit dem edlen Antlitz entsprach das Innere. Ein selten wechselvolles Leben hatte die vorzüglichen Anlagen des Knaben entfaltet, aber nicht vermocht, die frische Ursprünglichkeit, das lebhafte plastisch sinnliche Denken, den offenen Wahrheitsmut in ihm zu ertöten. Heinicke gab immer sich selbst. Klar im Denken, kurz im Entschliefsen und schnell im Handeln — wufste er sich seiner Feinde zu erwehren, leider keinen zu versöhnen. Der dörfliche Liebhaber, der dem von den Eltern der Braut begünstigten Nebenbuhler die Faust zu fühlen gibt, der Leibgardist, der den spottenden Kameraden mit der scharfen Klinge seine Berechtigung zum Studieren beweist, der Kantor in Eppendorf, der den Bauern handgreiflich die Richtigkeit der Methode dartut, der Taubstummenbildner, der sich durch keinerlei Angriff in seinem Werk beirren läfst, endlich der Schriftsteller, der stets offen mit den schärfsten Waffen seinen irrenden, verkappten und boshaften Gegnern entgegentritt — immer ist es derselbe Heinicke. Und kein Opfer war Heinicke zu grofs, wenn es galt, sich selbst treu zu bleiben. Wie der Jüngling kurz entschlossen gesichertes ruhiges Dasein, Erbe, Elternhaus und Heimat opfert, um sein tiefstes Gefühl nicht preisgeben, alles das nochmals opfert, um nicht auf die Ausbildung seines Geistes verzichten zu müssen, wie er aus dem gleichen Grunde eine militärische Beförderung ausschlägt: so wagt der Mann auf der Flucht aus Dresden sein Leben an die Freiheit, opfert in Hamburg eine sorgenfreie Stellung, um seine Selbständigkeit zu wahren, gibt zum zweiten Male eine gesicherte Existenz preis, um dem Werke zu leben, zu dem ihn sein Geist treibt, schlägt das Anerbieten eines hochherzigen Gönners aus, weil es seinem Ideal nicht völlig entspricht. Heinicke war ein treusorgender Familienvater, der in seinem Hause das Glück suchte und fand. Mit den Kindern zu musizieren und zu spielen war ihm eine Lust. Für seinen religiösen Standpunkt ist folgende Stelle charakteristisch: »Ich sehe nicht ein, wie die Vernunft dem Glauben schädlich sein kann; auch sehe ich nicht ein, was ein vernünftiger moralischer Mensch dabei einbüfsen könnte, wenn er die christlichen Religionsgeheimnisse glaubt. Allein, die meisten Freidenker wissen nicht einmal, was Religion ist; sie halten Theologie, Cere-

moniel und wohl gar den Klingelbeutel für Religion. Zum Unglück aber für diese flüchtigen Leute gibts gar zu wenig Theologen, welche den Unterschied von Religion und Theologie vernunftgemäfs erklären können.«

Heinicke, steht vor uns: ein genialer Pädagoge und — ein ganzer Mann! Die Mitwelt konnte in ihrem Urteil über ihn schwanken, da er mit ihr im Kampfe stand; die Nachwelt kann ihm Anerkennung und Bewunderung nicht versagen, und seine Ansichten bedeuten zu einem grofsen Teil noch heute den Fortschritt.

Literatur: Heinr. Ernst Stötzner, Samuel Heinicke, sein Leben und Wirken. Leipzig 1870.

Jena. K. Brauckmann.

Heiterkeit

1. Begriffliches. 2. Pädagogische Bedeutung.

1. Begriffliches. Wenn im Innern des Menschen die Quellen des Lust- und Wohlgefühls geräuschlos fliefsen, wenn sich von da über sein ganzes Wesen ein ruhiges Behagen breitet, das Druck und Hemmung wirkungslos macht, die Tätigkeit belebt, auch unter Schwierigkeiten anhält und stark genug ist, selbst unangenehme Empfindungen zu überwinden, wenn das Innere so wohl geordnet, so »aufgeräumt« ist, dafs es nicht nur Licht und Helle verbreitet, sondern auch offen und zugänglich, dienstwillig und verträglich, geduldig und zufrieden macht, — dann haben wir ein Recht, von Heiterkeit zu reden. Nach Grimm ist sie die »ruhige, von Trübem freie Gemütsstimmung,« die sich von »froh« aber dadurch unterscheidet, dafs sie »die von äufseren Begebenheiten unabhängige Gemütsstimmung« ist, während jenes dieselbe als infolge von äufseren Ereignissen eingetreten bezeichnet. Esser nennt sie die Fröhlichkeit ruhiger und stiller Art. Nimmt man die feinsinnige Bemerkung Jean Pauls hinzu, die Heiterkeit sei im Gegensatze zu dem raketenartig sich selbst verzehrenden Genusse »ein wiederkehrendes lichtes Gestirn, ein Zustand, der sich durch Dauer nicht abnützt sondern wieder gebiert«, weshalb »die Tiere zwar geniefsen, aber nur Menschen heiter sein können«, so haben wir die konstituierenden Elemente des Begriffs beisammen Innerer Ursprung, Stille und Dauer!

2. Pädagogische Bedeutung. Wenn Jean Paul recht hat mit seiner Behauptung, »Heiterkeit sei der Himmel, unter dem alles gedeihe, Gift ausgenommen« und wenn er sie »den Boden und die Blume der Tugend und ihren Kranz« nennt, so wird man diese fördernde Bedingung aller Arbeit am wenigsten da missen können, wo man sich mit der Jugend beschäftigt und die Gestaltung des menschlichen Innern Aufgabe der Tätigkeit ist. Heiterkeit ist ja doch das Lebenselement der Unmündigen, und wer sie in ihrer reinsten Form schauen will, der betrachte die spielende Jugend. Auch über den Unterrichtsverkehr die gleiche Stimmung auszugiefsen und selbst den Ernst der Erziehung in dieses milde Licht zu setzen, ist eine Forderung an die pädagogische Kunst, deren Erfüllung erst tiefere Wirkungen möglich macht.

Die Heiterkeit ist übertragbar; darum gehört sie zur normalen Verfassung des Lehrers, und Verdriefslichkeit, Laune und Verstimmung, Morosität und Pessimismus machen auch die sonst noch so vorzüglichen Lehrereigenschaften zu Schanden. Denn sie vergiften den Verkehr mit der Jugend. In den Schulen mufs die Heiterkeit wohnen, nicht obgleich, sondern weil sie Arbeitsstätten sein sollen. Denn Heiterkeit ist der Boden der Empfänglichkeit und der Arbeitsfreude. Wenn es daher Pflicht des Lehrers und Erziehers, sich diese heitere Stimmung zu wahren und sie insbesondere durch pflichtmäfsige Sorge für berufliche Tüchtigkeit stets zu nähren, so bleibt es dauernde Aufgabe einer einsichtsvollen Schulverwaltung, die äufseren Bedingungen zu beschaffen, von denen das Gedeihen dieser zarten Pflanze abhängt. Zwar stammt die Heiterkeit nicht von aufsen, aber der nagenden Sorge ist sie auf die Dauer nirgends gewachsen, und wenn es auch glückliche Naturen gibt, deren unverwüstlicher Optimismus die härtesten Proben besteht, und denen ein Blick in ein Paar lachender Kinderaugen genügt, um herbstes Leid und Weh' zu vergessen, — sie sind doch immer in der Minderzahl.

Aber auch positiv kann und soll für diese Bedingung eines gesunden Jugend-

lebens gesorgt werden, und in unseren Schulen bleibt nach dieser Richtung noch mancherlei zu tun. Licht und Luft, Bewegung und Spiel, Pausen und Wechsel können sie zwar nicht schaffen, aber fördern. Da ist ferner der ganze Tenor des Unterrichts, sein Tempo und seine Frische, die Summe der Lustgefühle, die er schafft, die Antriebe, die er gibt, das Können, das er übt, die Gedanken, die er entfesselt, — aus dem allem mufs jene belebende Temperatur der Heiterkeit und der Lebensfreude entstehen, ohne die überall produktive Tätigkeit unmöglich ist.

Literatur: Jean Paul, Levana. — Esser, Psychologie, 1854. — Lazarus, Leben der Seele. — J. Schaller, Das Spiel und die Spiele. Weimar 1861. — Lazarus, Über die Reize des Spiels. Berlin 1883. Über das Verhältnis der Heiterkeit zum Temperament und zur Eukolie, vergl. J. Bahnsen, Beiträge zur Charakterologie. Leipzig 1867.

Kaiserslautern. C. Andreae.

Heizung und Lüftung in Schulen

A. Lüftung. 1. Entstehung schlechter Luft. 2. Schädigungen durch schlechte Luft. 3. Menge der zuzuführenden Luft. 4. Beschaffenheit der zuzuführenden Luft. 5. Natürliche Lüftung. 6. Die künstliche Lüftung. a) Einrichtung der Öffnungen in den Kanälen, b) die treibenden Kräfte. B. Heizung. 1. Wärmebedarf. 2. Schutz gegen übermäfsige Wärme. 3. Schutz gegen die Kälte. 4. Eigenschaften der Heizung und der Heizkörper. 5. Lokale Heizungen, a) Ofenheizung. b) Gasheizung. 6. Centrale Heizungen, a) Luftheizung, b) Warmwasserheizung, c) Niederdruckdampfheizung, d) Dampfwasserheizung, e) Heifswasser- und Hochdruckdampfheizungen, f) das Einfrieren der Heizungen. 7. Vorbedingungen einer guten Anlage.

A. Lüftung. 1. Entstehung schlechter Luft. In geschlossenen Räumen, in welchen sich Menschen aufhalten, wird die Luft verschlechtert. Es ist nicht immer leicht zu sagen, worauf die Verschlechterung beruht; sie kann bewirkt werden 1. durch die Ausatmungsprodukte; unter diesen scheinen die organischen Substanzen eine Rolle zu spielen. Man hatte geglaubt, dafs in ihnen ein Giftstoff, den man Anthropotoxin genannt hat, enthalten sei, doch gelang es auf keine Weise, einen solchen Stoff chemisch nachzuweisen. Da jede Möglichkeit die organischen Substanzen in zweckmäfsiger Weise zu bestimmen fehlt, so nahm Pettenkofer die Ausatmungskohlensäure in der Luft als das Mafs für die Verschlechterung an, ausgehend von der Idee, dafs die Ausscheidung der unangenehm empfundenen organischen Substanzen parallel gehe mit der der Kohlensäure.

Ein Erwachsener atmet etwa 22 Liter Kohlensäure in der Stunde aus, während Kinder von 6—14 Jahren ungefähr soviel Liter stündlich von sich geben, als sie Jahre alt sind, wobei allerdings für die Kinder bis zum 9. Jahre noch ein Zuschlag von 2—1 Liter zu machen ist. Zur Ausatmungskohlensäure kommt bei künstlicher Beleuchtung die aus der Verbrennung entstehende hinzu. Ein Kubikmeter Gas gibt etwa 526 Liter, da ein Auerbrenner durchschnittlich 100 Liter Gas stündlich verzehrt, so liefert er in dieser Zeit 52 Liter Kohlensäure. Nach neueren Forschungen erscheint es sehr fraglich ob die organischen Substanzen in den Ausatmungsprodukten überhaupt eine Rolle spielen. 2. Zur Luftverschlechterung tragen wesentlich die übelriechenden Gase bei, welche durch Zersetzung in unreinlichen Kleidern und auf der unreinlich gehaltenen Haut entstehen, sowie die Darmgase und zuweilen auch ausgetretene Verbrennungsprodukte aus den Öfen oder Beleuchtungskörpern, sofern in ihnen eine unvollständige Verbrennung statt hat. 3. Eine Luft wird regelmäfsig als schlecht empfunden, wenn in ihr die erforderliche Entwärmung nicht stattfinden kann. Hier liegt das Wesentliche der Luftverschlechterung. Das ist der Fall, wenn die Temperatur zu hoch ist, über 20° C., und die Luft viel Wasserdampf enthält; hierbei wird die Wärmeabgabe des Körpers durch Wasserverdunstung behindert; als erstes Zeichen tritt gewöhnlich ein Gefühl von Unbehagen auf, welches sich zu dem drückender Schwüle zuweilen mit Angstzuständen verbunden steigern kann.

2. Schädigung durch schlechte Luft. In dem vorerwähnten unangenehmen Empfinden liegt bereits eine durch die schlechte Luft hervorgerufene Schädigung. Es sind Fälle bekannt geworden, wo von einer Anzahl von Leuten, die in einen engen Raum gesperrt waren, mehrere zu Grunde gingen. Hier ist die Unmöglichkeit der Wärmeabgabe, der Reichtum

an Kohlensäure und der Mangel an Sauerstoff zusammen das Verderbenbringende gewesen. In Schulen kommt eine derartige schlechte Luft nicht vor. Wir bezeichnen als schlechte Luft nach dem Vorgange Pettenkofers eine solche, die mehr als 1 ‰ Ausatmungskohlensäure enthält, aber, und das ist wichtiger, auch eine solche, die mehr als 20° warm ist und mehr als 70% Wassergehalt hat. Sind die Kinder gezwungen, längere Zeit in schlechter Luft sich aufzuhalten, so tritt Kopfschmerz, Nasenbluten, Angstgefühl, Übelbefinden bis zum Erbrechen, Unruhe, Unlust zum Lernen, Mattigkeit und Appetitlosigkeit auf. Meistens verschwinden die Symptome bald, wenn wieder frische, kühle Luft geatmet wird; wiederholt sich jedoch die Schädigung, und dauert sie im Einzelfalle länger an, so ist nicht selten Blutleere, Schwäche und eine geringe Widerstandsfähigkeit gegen von aufsen eindringende Krankheiten die Folge.

3. Menge der zuzuführenden Luft. Die Schule hat daher die Pflicht, den Schülern frische Luft in genügender Menge zuzuführen, aber so, dafs Schädigungen oder Belästigungen dadurch nicht entstehen. Der erwachsene Mensch atmet in der Stunde ungefähr 22,6 Liter Kohlensäure aus, in der freien Luft sind im cbm 0,3 Liter Kohlensäure enthalten, es kann daher auf den Kubikmeter Aufsenluft noch 0,7 Liter Kohlensäure zugegeben werden, bis 1 ‰ erreicht ist; so oft also 0,7 Liter in 22,6 Liter enthalten sind, rund 33 mal, so oft mufs 1 cbm frischer Luft zugeführt werden, wenn der Kohlensäuregehalt nicht über 1 ‰ steigen soll, d. h. es sind für den Erwachsenen 33 cbm Luft erforderlich. Für ein Kind von 11 Jahren, welches ungefähr 11 Liter Kohlensäure ausatmet, genügen dementsprechend 16 cbm. Sind 50 Kinder in der Schule, so müssen pro Stunde 800 cbm Luft zufliefsen, wenn der Reinheitsgrad von 1 ‰ nicht überschritten werden soll.

Die mehr als dreimalige Lufterneuerung in einem Zimmer wird bei rauher Witterung als Zug empfunden, bei milder Witterung oder guter Vorwärmung ist ein fünfmaliger Luftwechsel ohne Zugbelästigung möglich. Es ist danach erforderlich, dafs für das Kind ungefähr 5 cbm Luftraum von vornherein zur Verfügung stehen, eine Forderung, die auch aus anderen Gründen möglichst zu erfüllen ist.

4. Beschaffenheit der Ventilations-Luft: Die in ein Zimmer eingeführte Luft soll rein sein, d. h. möglichst keinen Staub und keine übelriechenden oder gar schädlichen Gase enthalten, sie werde daher, wenn angängig, nicht direkt von der Strafse entnommen, und es ist dafür zu sorgen, dafs Schmutzstätten, die üble Gase entstehen lassen, in der Nähe der Schulen nicht vorhanden sind. In manchen Gegenden, z. B. dort, wo eine starke Industrie besteht, ist es notwendig, die einzuführende Luft durch lockere Wattefilter, durch Regenapparate oder auch durch Taschenfilter, die aus rauhen Zeugen bestehen, hindurch zu filtrieren. Filter halten nur den gröberen Staub zurück, Bakterien usw. gehen durch. Da Krankheitserreger in der freien Luft nur in geringer Zahl vorhanden sind und zur Infektion anscheinend immer eine gewisse Menge von ihnen notwendig ist, so ist es nicht nötig die Bakteriensicherheit der Filter zu verlangen.

Die Luft soll ferner genügend feucht sein. Den meisten Menschen ist ein Wassergehalt von 20—40% der angenehmste, über 70% soll derselbe aber keinesfalls hinausgehen; im allgemeinen ist es besser, geringe Feuchtigkeitsgrade in den Zimmern zu haben. Will man der Luft künstlich Wasser hinzufügen, so mufs das nach der Erwärmung geschehen, weil durch sie erst die Luft zur Aufnahme von Wasser befähigt wird. Es ist zu bedenken, dafs ein Kind von etwa 11—12 Jahren stündlich gegen 16 g Wasser durch die Haut und Lunge ausscheidet, 50 Schulkinder geben also durch ihre Atmung rund 800 g Wasser an die Schulzimmerluft ab. Im Allgemeinen empfiehlt es sich, nur bei kräftiger, künstlicher Ventilation noch Wasser zur Verdunstung zu bringen und dem Schulraum zuzuführen. Das Gefühl der Trockenheit, worüber Schüler und Lehrer zuweilen klagen, entsteht meistens durch brenzliche Produkte, welche dadurch in die Luft hineinkommen, dafs organischer Staub auf den Heizkörpern, sie mögen sein, welche sie wollen, langsam schwelt. Empfinden die Lehrer eine Luft als trocken, so mögen sie dafür sorgen a) dafs die Luft in der Schule möglichst staubfrei sei, b) dafs auf

den Heizkörpern kein Staub abgelagert oder dafs derselbe täglich entfernt werde, c) dafs die nicht senkrechten Flächen der Heizkörper möglichst nicht wärmer als 70 bis 80° C. seien; erst wenn diese Mittel nicht genügen, möge Wasser zugeführt werden.

Weiter ist zu verlangen, dafs die zugeführte Luft im Winter angewärmt werde, ohne dafs indessen die Temperatur im Zimmer 20° C. überschreiten darf. Nach dieser Richtung hin ist früher viel gefehlt worden. Wird eine nicht ordentlich vorgewärmte Luft zugeführt, so wird die Ventilation bestimmt in kurzer Zeit abgestellt. Denn den meisten Menschen, die sich nicht frei bewegen können, ist bewegte kühle Luft, besonders wenn sie stets eine Seite des Körpers trifft, nicht nur unangenehm, sondern auch schädlich. Es ist leicht angängig, die frische Luft zunächst an die Heizeinrichtungen treten zu lassen, damit sie dort die notwendige Erwärmung erfahre; wie das zu machen ist, wird im einzelnen bei dem Kapitel »Heizung« besprochen werden. Wo eine Erwärmung an dieser Stelle nicht zu erreichen sein sollte, da wärmt man die Luft am besten in der Weise an, dafs man sie oben in das Zimmer hineintreten läfst und ihr durch Klappfenster, welche nach oben weisen und seitliche Wangen tragen, eine nach oben gehende Strömungsrichtung gibt; im Heruntersinken erwärmt sie sich dann. In den Pausen und nach dem Unterricht soll die Lüftung durch Aufstellen aller Fenster und Türen eine möglichst ausgiebige sein, dahingegen sollen die Türen und Fenster bereits nach wenigen Minuten wieder geschlossen werden, hierdurch wird eine völlig ausreichende Lüftung, eine allzustarke Auskühlung des Zimmers verhindert und die eingelassene Luft nicht blofs an den Heizkörpern, sondern auch an den Wänden, dem Fufsboden, der Decke und den Gegenständen im Zimmer rasch erwärmt. Nehmen wir an, ein Zimmer sei 200 cbm grofs und habe 3 Fenster und 1 Tür von 2 qm Fläche, so werden, wenn Fenster und Tür geöffnet sind, und die Schnelligkeit des durch die Tür ein- oder austretenden Luftstromes nicht mehr als 1 m in der Sekunde beträgt, was sehr wenig ist, immerhin in der Minute 120 cbm Luft eintreten; in 5 Minuten mufs also die schlechte Luft des Zimmers durch die reine vollständig ausgespült sein; länger zu ventilieren, ist somit völlig zwecklos, wenn man nicht ein Auskühlen der Wände, des Fufsbodens, der Möbel usw. erreichen will.

Soll eine reine Luft im Zimmer sein, so ist allerdings dafür zu sorgen, dafs das Zimmer selbst rein sei. Feuchte Wände, nasses Schuhzeug, nasse Kleider, die in dem Zimmer aufgehangen werden, sind stete Quellen neuer Verunreinigungen. Auf diesen Punkt wird nicht immer geachtet.

5. Natürliche Lüftung. Man hat früher geglaubt, dafs durch die Poren der Wände, die Undichtigkeit an den Fenstern, in der Decke, am Fufsboden, eine gröfsere Menge Luft einströme; das hat auch für alte, schlechte Häuser seine Richtigkeit, für die gut gebauten Schulen aber nicht; die sogenannte Porenventilation, welche einen Teil der natürlichen Ventilation darstellt, kommt also für sie absolut nicht in Frage.

Vielfach sieht man, dafs behufs Ventilation in einem Zimmer ein Fensterflügel geöffnet wird, ausgehend von der Idee, dafs damit eine gute Ventilation erzielt werden könne. Pettenkofer hat aber nachgewiesen, dafs bei dem Öffnen eines Fensterflügels von $^3/_4$ qm Fläche und einem Temperaturunterschied zwischen Innen- und Aufsenluft von 4° C. stündlich nur 12 cbm Luft in ein Zimmer hineintreten; bei 19° Unterschied und verklebten Tür- und Fensterfugen betrug der Lufteintritt 57 cbm, und erst durch Anheizen des Ofens konnte der Lufteintritt auf 94 cbm stündlich gesteigert werden. Wir haben also durch Öffnen eines Fensters nur einen mäfsigen Luftaustausch zu erwarten, der aber die in der Nähe des offenen Fensters sitzenden Kinder in sehr unangenehmer und schädigender Weise trifft. In den Schulen öffnet man deshalb in der kühlen Jahreszeit auch die Fensterflügel fast niemals, sondern öffnet die hoch angebrachten Klappfenster, und selbst das hat mit Vorsicht zu geschehen, damit nicht die ungeregelten Luftströme belästigen. Ist die Witterung rauh, so läfst sich während der Schulstunden mit der natürlichen Ventilation nicht viel machen, dahingegen empfiehlt es sich dringend, in jeder freien Viertelstunde durch gleichzeitiges Öffnen der Türen und Fenster, während

höchstens 5 Minuten, kräftig zu ventilieren. Können die Kinder während dieser Zeit das Schullokal nicht verlassen, so dürfen sie nicht auf ihren Plätzen festgehalten werden, sondern sie müssen sich frei in dem Schulzimmer bewegen können, auch wenn dadurch Lärm und Unruhe entsteht. Nach 5 Minuten werde dann die Ordnung wieder hergestellt und Fenster und Türen geschlossen.

6. Die künstliche Lüftung. a) Einrichtung der Öffnungen und Kanäle. Denken wir uns ein Zimmer gut angewärmt, verschlossen und mit porösen Wänden versehen, so wird die aufsen bebefindliche schwere Luft unten in das Zimmer einzudringen versuchen, während die warme Zimmerluft durch die oberen Teile der Wände und der Decke zu entweichen strebt. Zwischen diesen beiden Bezirken liegt die neutrale Zone, in welcher ein Lufteintritt oder Luftaustritt nicht statt hat. Öffnet man nun dicht unter der Decke eines solchen Zimmers eine Klappe, so ist damit für die ausströmende Luft eine weite Öffnung geschaffen und alle Poren und kleinen Kanälchen, die unterhalb dieser Öffnung liegen, werden als Eintrittsöffnungen für die kalte Aufsenluft dienen; es wird also an Türen, an den Fenstern, ja wenn die Wände porös genug sein sollten, auch durch sie hindurch »ziehen«. Denken wir uns in demselben Zimmer direkt über dem Boden eine Klappe angebracht, so wird sie, geöffnet, als Eintrittspforte für die kalte Luft dienen, und die warme Luft wird zu allen vorhandenen Ritzen, Löchern und Poren hinauszutreten versuchen; in einem solchen Zimmer wird es an den Türen und Fenstern nicht ziehen können; aber es würde sich eine kalte Luftschicht am Fufsboden ablagern und dadurch der Aufenthalt unangenehm werden. Bringt man die Öffnung in der Nähe der Heizkörper an und zwingt die Luft, bevor sie in das Zimmer tritt, an den Heizkörpern in die Höhe zu steigen, wobei sie sich erwärmt, so vermeidet man die Fufskälte und hat zu gleicher Zeit ein zugfreies Zimmer. Daraus folgt, die Zutrittsöffnung für frische Luft mufs sich unten befinden und ihre Erwärmung möglich sein.

Läfst man die Luft wie bei manchen Zentralanlagen in halber Höhe in das Zimmer hineintreten, dann ist erforderlich, dafs die Öffnungen recht weit seien, damit die Luft in breiten Strömen eintrete, um so Zugempfindungen zu vermeiden.

Die Abflufsöffnungen für die Luft haben zwei Zwecke zu erfüllen, 1. sollen sie dazu dienen können, warme Luft rasch abzulassen; zu diesem Zweck bringt man die Abluft- oder richtiger die »Entwärmungsöffnungen« dicht unter der Decke an; 2. sollen die Öffnungen die verbrauchte Luft abführen »Entlüftungsöffnungen«, sie sind in der Nähe des Fufsbodens einzurichten, wo sie dann in Kanäle übergehen müssen, welche über Dach oder auf dem Dachboden ausmünden. Wünschenswert ist es, die Abluftöffnungen dicht neben die Zuluftöffnungen zu bringen, wobei allerdings die Voraussetzung besteht, dafs die Zuluft gezwungen wird, an dem Heizkörper hoch zu steigen; dann wird die warme reine Luft sich in der Höhe des Zimmers ausbreiten, sich an den Wänden und Fenstern abkühlen, niedersinken, geatmet werden und durch die Abluftöffnungen abziehen. Auf diese Weise wird die Luft voll ausgenutzt und zugleich verhindert, dafs die reine Luft ungeatmet fortgeht. Würden zur Winterszeit die Entwärmungsklappen offen gehalten, so würde die am Ofen erwärmte frische Luft direkt durch die obensitzende Abluftklappe wieder in das Freie gehen, und Schüler und Lehrer säfsen an dem Boden eines Raumes, der unten sehr schlechte Luft und oben reine aber ungenutzte Luft enthielte. Die Lehrer sollen sich stets von der richtigen Stellung der Ventilationsklappen, die die Öffnungen verschliefsen, überzeugen; im Sommer sind die oberen, im Winter die unteren Abzugsklappen zu öffnen, nur dann darf im Winter die obere Klappe für eine entsprechende Zeit geöffnet werden, wenn es zu warm im Zimmer geworden ist.

Die Kanäle, welche zu der Zuluftklappe hin oder von der Abluftklappe weg führen, müssen glattwandig, leicht zu reinigen, genügend weit und tunlichst senkrecht angelegt sein, damit der Widerstand der Luft in ihnen so gering wie möglich sei. Die Zuluftrohre müssen zuweilen in den Fufsboden des Zimmers gelegt werden; wenn man es machen kann, wird hierzu der freie Gang oder der Raum vor bezw. hinter dem Katheder benutzt; wenn die Kanäle

unter den Bänken hindurchgeführt werden müssen, so empfiehlt es sich, oberhalb eine Isolierschicht anzubringen, damit kalte Füfse und die dadurch entstehenden Unannehmlichkeiten vermieden werden. Die Abluftkanäle sollen in der Mittelwand und in dem mehr zentral gelegenen Teile der Zwischenwände, aber nicht in den Aufsenwänden untergebracht sein, damit nicht eine stärkere Abkühlung und also eine Zugverminderung eintrete. Bei Schulen mit Lokalheizung ist es wünschenswert, dafs die Abluftessen direkt neben den Ofenessen sich befinden, damit die in ihnen enthaltene Wärme für die Aufdrift der Abluft Verwendung finde; ferner ist es unbedingt erforderlich, wenn die Abluftkanäle über Dach geführt werden, dafs sie genau so wie die Ofenschornsteine bis über den höchsten First des Daches gezogen werden. Die Sammlung der Abflufskanäle auf dem Dachboden ist im allgemeinen weniger zu empfehlen; mufs sie Anwendung finden, so ist anzuraten, nicht zu viele Kanäle in derselben Abteilung des Dachbodens ausmünden zu lassen, damit nicht die schlechte Luft der einen Schulhälfte in die Kanäle der andern Schulhälfte hineingedrückt werde.

b) Die treibenden Kräfte. Als treibende Kräfte für die künstliche Ventilation stehen zur Verfügung Wärme- und Druckdifferenzen. Bei Schulen ist vielfach der Wärmeunterschied die Haupttriebkraft. Gase dehnen sich für jeden Grad, den sie wärmer werden, um $^{1}/_{273}$ ihres Volumens aus, werden also auch um $^{1}/_{273}$ leichter. Je gröfser somit der Temperatur-Unterschied zwischen Innen- und Aufsenluft ist, je höher ferner die erwärmte Luftsäule ist (die sich mit der Höhe der Abzugskanäle deckt), um so stärker ist die ventilatorische Wirkung. Bei einem Temperaturunterschied zwischen innen und aufsen von nicht mehr als 5° hebt der Reibungswiderstand die Gewichtsdifferenz und damit die Ventilation auf. Um zur kühlen Jahreszeit warme Ventilationsschlote zu haben, empfiehlt es sich, sofern Lokalheizung angelegt wird, jeweils neben dem Ofenkamin rechts und links einen Luftkamin anzulegen. In den Perioden, wo nicht geheizt wird, kann man die Kanäle anwärmen durch eine kleine Gasflamme. Ein Kubikmeter Gas vermag 600 cbm Luft mit sich zu reifsen. Die Höhe der warmen Luftsäule kommt entsprechend dem Gesetz freifallender Körper in Betracht; es ist daher ähnlich wie bei den Öfen der Abzug in der unteren Etage viel stärker als in den oberen; die unteren Abluftkanäle müssen deshalb mit einer stellbaren Klappe versehen, und die Kanäle des obersten Stockwerkes recht weit angelegt werden.

Vorteilhaft ist es, die Zuluftkanäle für die einzelnen Zimmer, die, wie erwähnt, bei den Öfen ausmünden sollen, quer durch das ganze Schulgebäude hindurchzuführen und sie an beiden Enden mit einer Klappe zu versehen; diejenige Klappe ist stets zu schliefsen, welche unter dem Winde liegt, die über dem Winde befindliche so zu stellen, dafs entsprechend der Druckkraft des Windes mehr oder weniger Luft eintreten kann. Die Verbindung der Ventilation mit der Heizung macht bei Neubauten keine Kosten oder Schwierigkeiten; bei älteren Schulen läfst sie sich noch vielfach in der Weise anbringen, dafs man aus Gipsdielen oder ähnlichem Material Abluftkanäle in eine Ecke an der Mittelwand des Schulzimmers hineinbaut und bis in den Dachraum hinaufführt, welcher stark zu lüften ist, den Zuluftkanal aber entweder in die Zwischendecke oder unter die Decke des nächst unteren Schulzimmers legt bis zu dem Ofen, welcher in dem Zimmer darüber steht. Bei Zentralheizungen kann es sich empfehlen, ein Stück Rohr zur besseren Erwärmung in den einen oder den anderen Luftkanal hineinzulegen. Alle Kanäle, welche warme Luft führen, sollen möglichst senkrecht nach oben gehen.

Als Druckkraft, die selbstverständlich auch zum Saugen verwendet werden kann, steht zunächst zur Verfügung der Wind. Es ist eine bekannte Tatsache, dafs bei windigem Wetter die Luft in den Schulen reiner zu sein pflegt als bei ruhigem; weil entweder der Wind absaugend auf die Lokalitäten wirkt, oder aber durch die vorhandenen kleinen Öffnungen frische Luft hereindrückt. Im allgemeinen ist es nicht notwendig, besondere Saugköpfe auf die Ventilationsrohre zu setzen, wenn sie über den First des Daches hinaus geführt sind. Ist das nicht ganz erreicht, oder liegt das

Gebäude an einem Berghang oder hinter einem sehr hohen Gebäude usw., dann können Saugköpfe, die den Anprall des von oben kommenden Windstofses ablenken, von Nutzen sein. Es empfehlen sich die Saugköpfe von John-Erfurt, dem Eisenwerk Kaiserslautern, von Käufer-Mainz u. a. Die drückende Kraft des Windes wird für Schulen ungern benutzt, weil die in enger Bahn fliefsenden Luftzuströme leicht belästigend wirken.

Da Wind nicht stets vorhanden ist und gerade in windstillen Perioden eine kräftige Ventilation erwünscht ist, so leisten maschinelle Ventilationseinrichtungen mehr als der Wind; zudem sind sie in ihrer Wirkung besser regulierbar. Sie bestehen in Flügelrädern, welche durch Elektrizität, Dampf- oder Wasserkraft angetrieben werden; die Flügel sind entweder schräg gestellt, und nach Art einer Schiffsschraube in einem anschliefsenden Kanal angeordnet, oder aber sie haben gerade stehende Fächer und schleudern die an der Axe eintretende Luft zentrifugal fort. Schaltet man den Ventilator zwischen freier Luft und Schulzimmer ein, so wird er die angesogene Luft in die Zimmer hineinwerfen. Bringt man den Ventilator zwischen Schulzimmer und freier Luft an (Dachboden), so wirkt er als Aspirator, die Luft aus den Zimmern absaugend, sie in die freie Atmosphäre hineinblasend. Die Ventilatoren werden eingeschlossen in den Hauptzuführungskanal, welcher die Luft von aufsen schöpft und sie nach Mafsgabe der mehr oder minder weit aufgestellten Klappen in die Zimmer hineinwirft.*)

Soll der Ventilator als Exhaustor dienen, so werden die Abflufskanäle der einzelnen Zimmer auf dem Dachboden zu einem Kanal vereint und in diesen hinein der Ventilator gesetzt. Klappen vermitteln die Stärke der Absaugung für die einzelnen Zimmer. Bei gröfseren Schulbauten sollten maschinell angetriebene Ventilatoren nicht fehlen; sie dienen nicht allein dazu, im Winter die angewärmte Luft in die Zimmer hineinzudrücken, sie sind auch für den Sommer sehr angenehm, um in die Klassenzimmer kühle Luft zu geben, die man, da ja die Keller eines Schulhauses rein sind und für Betriebszwecke irgend welcher Art nicht dienen, zweckmäfsigerweise dem kühlen Keller entnimmt; es ist wünschenswert, den Durchmesser der Ventilatoren grofs zu nehmen, und dafür die Zahl der Umdrehungen klein zu halten, weil bei starker Umdrehungszahl leicht störende Geräusche entstehen.

In Zeichensäälen oder in anderen Räumen, wo eine gröfsere Anzahl Lampen brennen, kann die Temperatur so hoch steigen, dafs die Ventilation allein nicht ausreicht, den Aufenthalt angenehm zu machen. Da ist es vorteilhaft, sofern man nicht durch Anwendung von Gasglühlicht oder besser elektrischem Licht die starke Temperatursteigerung vermeiden kann, Verdunstungskühle zu erstreben. Zu dem Zweck würden ein oder mehrere Doppelflügel mit schräger Flügelstellung über den Köpfen der Schüler angebracht. Durch Elektrizität angetrieben bringen sie die Luft des Raumes selbst in Bewegung.

B. Heizung. 1. Wärmebedarf. In einem Schulzimmer soll die Wärme, sofern die Schule mit Dauerheizung, die also des Nachts nicht ausgeht, versehen ist, 18° nicht überschreiten, aber auch nicht tiefer als 16° liegen; bei Zimmern mit zeitlicher Heizung liege die Temperatur zwischen 18 und 20°. Die höhere Luftwärme ist hier erforderlich, weil die Wände kühler sind, wie bei der Dauerheizung. Über 20° soll ein Schulzimmer nie warm sein; die Messung hat stattzufinden an der Innenwand, jedoch mufs das Thermometer mindestens 3 cm frei von der Wand entfernt und in Kopfhöhe hängen. Die Wärmemenge, welche einem Zimmer zuzuführen ist, mufs so grofs sein, dafs sie die oben erwähnte Temperatur zu erhalten im Stande ist. Die Wärme wird abgegeben von den Wänden, am meisten von den Aufsenwänden und vor allem von den dort befindlichen Fensterflächen. Eckzimmer oder nach der Windseite gerichtete Zimmer heizen sich schwerer, da ihre Wärmeabgabe wesentlich höher ist. An Wärme läfst sich sparen durch eine gute Anlage des Baues selbst; wo breite Aufsenwandflächen sich finden, werde eine Luftschicht von ca. 5 ccm Stärke in der Wand ausgespart. Wo es die Tragfestigkeit gestattet, ist es wünschens-

*) Es ist durch breite Zuflufsöffnungen und hohen Eintritt der Luft dafür zu sorgen, dafs die eingeblasene Luft nicht als Zug lästig empfunden wird.

wert, die Mauerpfeiler zwischen den Fenstern innen mit porösen Steinen auszumauern. Die Fenster seien Doppelfenster oder, wenn das nicht möglich ist, so seien sie doppelt und zwar mit starkem Glas verglast. Die oberen Fensterflügel oder oberen Kippfenster, die ja des besseren Lichtes wegen bis direkt unter die Decke gehen müssen, sollten jedenfalls doppelte Verglasung haben; die Mehrkosten der Anlage werden durch geringeren Verbrauch an Brennmaterial bald wieder eingespart.

2. Schutz gegen übermäfsige Wärme. Für den Sommer kann es sich empfehlen, die Schule gegen Wärme zu schützen, was man durch an der Sonnenseite gepflanzte rankende Gewächse, vor allen Dingen durch Efeu, welches auch zur Winterszeit einen Wärmeschutz gibt, erreicht. Eine Schädigung des Mauerwerks, ein Feuchtwerden der Mauern tritt nicht ein. Dann empfiehlt es sich, aufsen vor den Fenstern, auf welche die Sonne scheint, Jalousien oder Markisen anzubringen; das Vorziehen von Rouleaux innerhalb der Schulräume gewährt für die dort sitzenden Kinder einen Schutz gegen die Sonnenstrahlen, aber das Zimmer selbst wird durch die Rouleaux nur wenig kühler, weil die das Glas durchdringenden leuchtenden Strahlen sich an den Vorhängen, also innerhalb des Zimmers, in dunkle Wärmestrahlen umsetzen; will man diese Wärme vermeiden, so müssen die Strahlen durch vor den Fenstern angebrachte Einrichtungen abgehalten werden. Auch ist es nützlich, zur heifsen Zeit vom Beginn der Schule an den vorhandenen Ventilator gehen zu lassen, um so Luftbewegung in die Schulzimmer hineinzubringen und die dadurch entstehende Verdunstungskühle zu gewinnen.

3. Der Schutz gegen die Kälte. Die Heizkörper in einem Zimmer stehen am besten an der Stelle, wo die kalte Luft niedersinkt, man bringt daher bei Zentralheizanlagen die Heizkörper gern unter den Fenstern und an der Fensterwand an; bei Lokalanlagen ist das nicht möglich, weil die Schornsteine an dieser Stelle den First des Daches nicht erreichen können, sofern man von flachen Dächern absieht. Mit Rücksicht auf die Essen werden daher die Öfen einschliefslich der Gasöfen an die zentralen Wände gestellt werden müssen; man vermeidet gern die Nähe der Türen. Theoretisch wäre eine im Fufsboden angebrachte Heizung — Fufsbodenheizung — die richtigste; bei der jetzigen Konstruktion unserer Fufsböden aber ist sie vollständig unregulierbar, so dafs sie sich für Schulen absolut nicht empfiehlt. Sie kann wohl angewendet werden in Kleinkinderbewahranstalten, wo man auf diese Weise den Boden, auf welchem die Kinder herumkriechen, etwas erwärmt; die Weiterheizung erfolgt auch dort durch im Raume stehende Heizkörper.

4. Eigenschaften der Heizung und der Heizkörper. Von einer guten Schulheizung ist zu verlangen, dafs sie 1. auskömmlich ist. Im allgemeinen ist die Forderung zu erfüllen, dafs sie bei einer Aufsentemperatur von -20^{0} eine Innentemperatur von $+20^{C}$ schaffen kann; 2. soll die Wärme gleichmäfsig verteilt sein, d. h. es soll in der Nähe des Heizkörpers nicht wesentlich wärmer sein, wie in den entfernten Ecken und ebenso darf der Wärmeunterschied zwischen Fufsboden und Kopfhöhe nicht mehr wie $2-3^{0}$ betragen; 3. sollen durch die Heizungen weder Gase noch Staub in das Zimmer gebracht werden. Gase können entstehen durch Undichtigkeiten in den Öfen, welche sich vor allem bei schlechtem Zug in dem Kamin bemerkbar machen. Die Ofengase enthalten das sehr giftige Kohlenoxyd, welches auch schon in kleinen Mengen eingeatmet stark schädigend wirkt, und selbst in sehr geringen Mengen Kopfschmerz und Übelbefinden erzeugt. Das Kohlenoxyd selbst riecht nicht, aber die dasselbe begleitenden Ofengase machen sich durch den Geruch bemerkbar; niemals dürfen solche in einem Schulzimmer vorhanden sein. Dafs sogenannte Ofenklappen in keinem Schulzimmer existieren dürfen, ist selbstverständlich. Gase entstehen ferner, wie wir schon bei dem Kapitel Ventilation gesehen haben, durch die trockene Destillation auf stärker erwärmten Heizkörpern liegenden organischen Staubes; ein Schulzimmer mufs daher möglichst staubfrei gehalten werden, z. B. durch richtige und konsequente Anwendung von Fufsbodenöl, sodann müssen die Heizkörper vom Staub befreit werden und soll ihre Temperatur bei den nicht vertikalen Flächen $70-80^{0}$ nicht über-

steigen. Der Staub durch die Heizung selbst läfst sich vermeiden durch Einrichtung von Zentralheizungen, oder durch Heizung der Lokalheizkörper von den Korridoren aus, oder durch Verwendung möglichst wenig staubgebenden Materials, z. B. Briketts, und zuletzt durch die Benutzung von Heizkörpern (Öfen), die während der Schulstunden nicht beschickt werden (Füllöfen); 4. soll durch die Heizung die Luft nicht über Gebühr trocken werden; das Erforderliche ist schon bei der Ventilation gesagt worden. Die Heizkörper selbst sollen glatt sein und so frei von der Wand stehen, überhaupt so angeordnet sein, dafs sie leicht zu reinigen sind, ferner müssen sie recht solide sein, damit durch die Kinder Beschädigungen nicht eintreten.

Zur Verfügung stehen lokale Heizungen und zentrale Heizungen.

5. Lokale Heizungen. a) Ofenheizung. Bei den Ofenheizungen ist zu fürchten, dafs sie eine starke strahlende Wärme abgeben, dafs sie bald wenig, bald viel Wärme geben, und dafs sie in ihrem Betriebe Gase oder Staub erzeugen. Alle diese Übelstände lassen sich vermeiden durch die Verwendung guter Heizkörper. Als solche können bezeichnet werden die Regulierfüllöfen mit Mantel oder mit einer so starken Aufsenhaut, dafs auch in ihrer Nähe keine lästige strahlende Wärme entsteht. Ein guter Regulierfüllofen ist im stande, das ganze Brennmaterial für einen halben bezw. ganzen Tag in sich aufzunehmen und es läfst sich durch gute verschraubbare Luftzuströmungsöffnungen der Luftzutritt so regeln, dafs die gewünschte Temperatur leicht erreicht und innegehalten werden kann. Die Ummantelung bewirkt, sofern der Mantel von dem Ofen weit absteht, aufser der Verhinderung der Strahlung das Aufsteigen der zugetretenen erwärmten Aufsenluft. Liegt der Mantel eng an, so ist die Luftzirkulation durch den Reibungswiderstand behindert und die Strahlung eine starke. Werden Öfen ohne Mäntel verwendet, so führt man die Luft hinter dieselben und schliefst die Öfen rechts und links durch Eisenbleche an die Wand an, auf dieses Weise einen Kanal bildend für die eintretende und erwärmt nach oben steigende Luft. Es gibt eine ganze Reihe von guten Regulierfüllöfen; einige der besten seien hier erwähnt, z. B. der Mantelofen von Käufer in Mainz, der Schulofen von Winter in Hannover, die Warsteiner Öfen, die Barbarossa-Öfen-Sondershausen usw. Die Amerikaner Öfen eignen sich für Schulen insofern weniger, als ihre Glimmerplatten leicht zerstörbar sind und sie eines recht kräftigen Zuges bedürfen, wenn Gase nicht austreten sollen. Die vielfach noch in Verwendung befindlichen Kachelöfen passen nur für ein rauhes Klima oder für solche Zimmer, wohin auch während der Schulstunden die Sonne nicht scheint. Ihr Hauptfehler besteht in der mangelnden Regulierbarkeit der Wärmeabgabe.

b) Gasöfen. In den letzteren Jahren sind an verschiedenen Stellen Gasöfen mit Erfolg als Schulöfen verwendet worden. Die Gasöfen bestehen aus Eisenblech, sind also leicht und müssen infolgedessen gut befestigt sein. Die Gasheizung hat das Angenehme, dafs sie sehr reinlich, sehr leicht regulierbar ist und besonderer Vorbereitung usw. nicht bedarf. Sie hat den Nachteil, dafs mit dem Erlöschen der Flamme die Wärmeabgabe sofort aufhört und dafs sie wesentlich teurer ist wie jede andere Heizung mit Ausnahme der elektrischen. Sie bedarf sehr gut ziehender Kamine, um den Austritt von unverbranntem Gas zu verhindern, da das Gas bis zu 10% Kohlenoxid enthält. Der Abzug mufs so eingerichtet sein, dafs auch bei vollständig geöffnetem Hahn, ohne dafs das Gas entzündet wird, keine Spur von Gasgeruch sich bemerkbar macht, also auch absolut kein Gas in das Zimmer eintritt. Notwendig ist ferner, dafs die Gasöfen Kamine aus glasierten Tonröhren bekommen, weil pro Kubikmeter verbrennenden Gases ungefähr 1 l Wasser entsteht, welches die Wände gewöhnlicher Schornsteine feucht macht und einen sehr unangenehmen Geruch erzeugt. Die zur Verwendung kommenden Gasöfen für Schulen sind so eingerichtet, das die Flammen vollständig verdeckt sind; es ist das notwendig, damit die Kinder sich nicht verbrennen können; sogenannte Reflektoröfen sind infolgedessen besser zu vermeiden. Als empfehlenswert seien genannt: der Karlsruher Schulofen und der sogenannte Ludwigshafener Ofen. Wo man in Schulen Gasöfen verwendet hat,

ist man im allgemeinen zufrieden mit ihnen. Man macht indessen den Gasöfen zum Vorwurfe und zum Teil mit Recht, dafs bei gröfserer Kälte nur durch sehr frühzeitiges Anheizen grofser Öfen, also für viel Geld, die erforderliche Wärme geschaffen werden kann, und dafs selbst gut verbleite Öfen raschem Verrosten verfallen. Empfohlen müssen die Gasöfen geradezu werden für provisorische Schulbauten. Wenn die Städte die Gasfabriken in der eigenen Hand haben und ein billiges Gas fabrizieren können, so läfst sich vom gesundheitlichen Standpunkte gegen die Anwendung von Gasöfen in Schulen nichts einwenden.

6. Zentralheizungen. Die Zentralheizungen sind in ihrer Anlage im allgemeinen teurer, wie die Lokalheizungen. Auch ist es notwendig, dafs der Schuldiener wenigstens einige Ahnung von der Heizeinrichtung habe, und mufs eigentlich einer der Lehrer mit der Heizeinrichtung gut vertraut sein, damit kleinere Schäden oder kleinere Unregelmäfsigkeiten sofort erkannt und beseitigt werden können. Ist das der Fall, so ist eine Zentralanlage bei gröfseren Schulen der Lokalheizung entschieden vorzuziehen, denn 1. ist sie im Betriebe nicht teurer, meistens, wenn einige Kontrolle herrscht, billiger wie die Lokalheizung, weil die Zentralheizungen so eingerichtet werden, dafs, bei Erreichung einer gewissen Temperatur z. B. 18 oder 19° C. die Stärke des Feuers, also die Verbrennung der Kohlen automatisch abgemindert wird; hierdurch wird die Willkür des Heizers beseitigt, welche vielfach sich in Vergeudung von Brennmaterial äufsert; 2. ist die Heizung sehr viel besser regulierbar, wie eine Lokalheizung; 3. erzeugt sie keine Gase, keinen Staub, die in die Zimmer eindringen könnten; 4. lassen sich die Heizkörper auf einer Temperatur von etwa 80° halten; 5. ist die Bedienung ganz wesentlich einfacher und geringer.

a) Luftheizung. Von den Zentralheizungen kommt zunächst in Frage die Zentralluftheizung. Bei ihr wird durch besondere im Keller befindliche Heizkörper Luft angewärmt und dann in die einzelnen Zimmer geschickt. Die Luft soll mit einer Schnelligkeit von höchstens 1,2 m in der Sekunde austreten, die Austrittstemperatur nicht mehr als 40° höchstens betragen. Da warme Luft sich schwer horizontal fortleiten läfst, geht die Wirkung einer Zentralluftheizung nicht viel über einen Radius von 12 m hinaus, falls nicht ein Ventilator die Luft künstlich weiter treibt; es müssen deshalb in gröfseren Schulen mehrere Zentralheizungen angelegt werden. Das würde seine Schwierigkeit haben, wenn man die Luft direkt an den Heizkörpern (Feuerluftheizung) erwärmen wollte. Bei grofsen Gebäuden entwickelt man besser an einer Stelle heifsen Dampf oder heifses Wasser (120—150°) und leitet das eine oder das andere in schmiedeeisernen Röhren in die einzelnen Heizkammern; dort werden die Rohre zu Schlangen aufgerollt, die frische Luft tritt zwischen die Windungen des Schlangenrohres hindurch, erwärmt sich und steigt senkrecht oder fast senkrecht zu dem Klassenzimmer hinauf. Soll die Luft in das Zimmer eintreten, so ist das nur möglich, wenn man der Zimmerluft einen entsprechenden Austritt gestattet, die Zuluftkanäle setzen also Abluftkanäle voraus. Theoretisch ist die Zentralluftheizung für Schulen wohl die beste, in der Praxis aber sind die Vorzüge doch geringer und zwar hauptsächlich deshalb, weil Heizung und Ventilation zu eng miteinander verbunden sind, so dafs man bei starker Lüftung nur eine niedrige Temperatur erreicht und eine niedrige Temperatur eine starke Lüftung verlangt; auch übt der Wind zuweilen einen recht störenden Einflufs aus, da seine Druck- und Saugkraft wesentlich stärker ist als die geringe Aufdrift, die durch die Temperaturdifferenz erzeugt wird; die Folge davon ist eine mangelhafte Erwärmung der betroffenen Räume. Hinzu kommt, dafs bei der Feuerluftheizung austretende Gase die Luft verderben können, ein Fehler, der sich übrigens sicher vermeiden läfst. Man kann wohl sagen, dafs zur Zeit reine Zentralluftheizungen mit Recht wenig Anwendung finden, dahingegen verwendet man die Luftheizung fast konstant mit einer anderen Zentralheizung zusammen. Als solche und als alleinige Heizung kommen ernstlich für Schulen nur in Betracht.

b) Die Warmwasserheizung. Im Keller ist ein Kessel, jetzt meistens ein sogenannter Gegenstromkessel untergebracht, in welchem

das Wasser auf 80—100° C. erwärmt werden kann. Von dort aus führt ein Steigerohr bis zu dem höchsten Punkt (Dachboden) und senkt sich dann in die einzelnen Zimmer hinein. Dort ist es zu ziemlich mächtigen Wasserheizkörpern entwickelt, die im Verhältnis zum zuführenden Rohr einen sehr grofsen Gehalt und sehr grofse Oberfläche darbieten, damit das warme Wasser in den Heizkörpern längere Zeit verweilt und so mittels der grofsen Oberfläche seine Wärme an die Zimmer abgibt. Das bis auf 30—40° abgekühlte Wasser fliefst in den Ableitungsröhren, die sich an der Decke des Kellers sammeln, in eben diesem Sammelrohr an die tiefste Stelle des Kessels zurück, so den Kreislauf: Kessel, Steigerohr, Zimmer, Sammelrohr, Kessel schliefsend. Die Regulierung geschieht in doppelter Weise. Zunächst wird entsprechend der Aufsentemperatur und dem Wind die Wärme des Wassers im Kessel reguliert, so dafs die Temperatur dort nur eine bestimmte Grenze erreichen kann; weiter befindet sich an dem abführenden Rohr des Heizkörpers in jedem einzelnen Zimmer ein Hahn, durch dessen Stellung man den Abflufs und damit auch den Zuflufs des Wassers nach Belieben zu ändern vermag. Die Warmwasserheizungen geben eine sehr milde angenehme Wärme und sind für Privatwohnungen und für kleinere Schulen in erster Linie zu empfehlen; für grofse Schulen eignen sie sich weniger. Die Zuführung frischer Luft für die Schulzimmer, also die Ventilation, findet meist in der Weise statt, dafs Luftkanäle von aufsen her an oder in die Heizkörper einmünden von wo die angewärmte Luft nach oben steigt. Man kann auch zentrale Heizkammern im Keller einrichten, wo die Luft an Warmwasserröhren erwärmt wird und in Kanälen, welche in der Wand liegen, in die darüber befindlichen Schulzimmer aufsteigt.

c) Niederdruckdampfheizung. Als weitere Heizung kommt in Betracht die Niederdruckdampfheizung. Wenn Wasser von 0° auf 100° erwärmt wird, so sind dazu 100 Cal. erforderlich, wenn aber das 100° warme Wassermolekül zu Dampf zerrissen werden soll, so sind weitere 537 Cal. notwendig. Bildet sich nun ein Kilo Dampf von 100° wieder zu Wasser von 100° um, so werden dadurch 537 Cal. an Wärme erzeugt, und mit dieser Kondensationswärme werden die Zimmer geheizt. In einem Kessel wird Wasser mit einem Druck von etwa 0,1 bis höchstens 1,2 Atmosphären Überdruck erhitzt. Der entstandene Dampf treibt die in dem Rohrsystem befindliche Luft vor sich her und füllt bald die in den Zimmern stehenden Heizkörper. Diese sind entweder einfache, an den Wänden entlang liegende Rohre oder Rippenkörper oder Radiatoren. Es ist wünschenswert, in den Schulen diese Körper nicht zu umkleiden, da sie dann besser von Staub freigehalten bezw. von ihm befreit werden können. Ein Verbrennen der Kinder ist weniger zu fürchten, als bei der Lokalheizung, und liegt statistisches Material, dafs Verbrennungen stattgefunden hätten, meines Wissens nicht vor. Werden Bekleidungen beliebt, so müssen sie weitporig und leicht entfernbar sein. An den Heizkörpern wird die vorbeistreichende Zimmerluft durch die Kondensation des Dampfes erwärmt, wobei die Heizkörper meistens eine Temperatur erreichen, die um 80° herum liegt. Das kondensierte 100° warme Wasser fliefst in Sammelröhren wieder in den Heizkessel zurück, um abermals in Dampf verwandelt zu werden. Für das Entweichen der Luft aus den Heizkörpern bezw. Röhren sind besondere Rohre oder besondere Öffnungen mit sogenannten Selbstentlüftern eingerichtet. Eine Regulierung der Wärme findet zentral in der Weise statt, dafs, wenn das Wasser zum Kochen gekommen ist und der Dampf die gewünschte geringe Spannung erreicht hat, eine Drosselung der Luftzufuhr, und ein teilweiser Verschlufs des Schornsteines stattfindet, so dafs also überflüssiger Dampf nicht erzeugt wird. Hierdurch werden wohl Kohlen und damit Kosten gespart, aber die Temperatur des Dampfes bleibt dieselbe. Eine zentrale Wärmeregulierung in der Weise wie bei der Wasserheizung wird hier also nicht erreicht, dahingegen kann man in den Zimmern die Wärme sehr bequem regulieren, indem man durch die Stellung eines Ventils mehr oder wenig oder gar keinen Dampf in die Heizkörper eintreten läfst. Wird wenig Dampf eingelassen, so bleibt ein Teil des Heizkörpers kühl, während der andere Teil bis auf 80°

erwärmt wird, es wird also durch die Ventilstellung der Heizkörper gewissermafsen verkleinert. Um bei voller Benutzung des Heizkörpers eine niedrige Temperatur im ganzen Heizkörper zu erzielen, ist von der Firma Körting das sogenannte Luftumwälzungsverfahren eingeführt, bei welchem durch kleine Düsen jedes der dreiteiligen Glieder des Radiators eine gewisse Menge Dampf bekommt, je nach der Hahnstellung viel oder wenig; wenn viel, so reifst der Dampf die ganze Luft heraus und wird der gesamte Heizkörper auf 80° erwärmt, wenn wenig, so bleibt ein Teil der Luft darin, vermischt sich mit dem Dampf, hierdurch bekommt der Heizkörper eine Temperatur von 40 oder 50°, 60, 70° je nach der Menge des eingelassenen Dampfes. Das Luftumwälzungsverfahren stellt entschieden eine Verbesserung dar. Die Ventilation läfst sich bei einer Niederdruckdampfheizung sehr gut herstellen, man baut Kanäle wie bei der Zentralluftheizung, legt in die Kammern, von welchen die Kanäle ausgehen, Dampfrohre hinein (Heizkammern), läfst die frische Luft sich dort erwärmen und dann durch die senkrechten Kanäle in die Zimmer hineinsteigen; gewöhnlich hat die angewärmte Luft nur eine Temperatur von 15—18°. In den nicht kalten Perioden genügt die Ventilationsluft auch zur Heizung, in den kälteren Perioden wärmt man mit den lokalen Heizkörpern je nach Bedarf nach. Diese Trennung oder richtiger lockere Verbindung zwischen Heizung und Ventilation hat sich als erheblich praktischer erwiesen als die reine Zentralluftheizung und für gröfsere Schulen ist die Niederdruckdampfheizung (eventuell mit der Körtingschen Modifikation) und die oben besprochene Ventilation durch Dampfschlangen in besonderen Heizkammern in erster Linie zu empfehlen.

d) Dampfwasserheizung. Soll für eine grofse Schule Warmwasserheizung eingerichtet werden, dann ist es richtig, in den Zimmern Wasseröfen aufzustellen und in sie Dampfrohre zu legen und je nach Bedarf durch den Dampf die Warmwasseröfen auf die gewünschte Temperatur zu bringen.

e) Heifswasser- und Hochdruckdampfheizung. Die Heifswasserheizung (Temperatur ca. 120°), die Hochdruckdampfheizung (120—150°), eignen sich für die Schulen sehr viel weniger; für Turnsäle, für Bibliotheken und ähnliche Räume sind sie schon eher geeignet, obgleich auch da die vorerwähnten Heizungen vorzuziehen sind.

f) Das Einfrieren der Heizungen. Noch sei darauf hingewiesen, dafs Warmwasserheizungen in den kalten Perioden, wenn nicht geheizt wird (Weihnachten) der Gefahr des Einfrierens dann ausgesetzt sind, wenn die Rohre oder Heizkörper kalt liegen. Es empfiehlt sich bei der Anlage, auf eine geschützte Aufstellung Rücksicht zu nehmen oder dem Wasser Salze zuzusetzen, die ein Einfrieren erst bei etwa 5—8° unter Null gestatten, oder aber die Heizkörper bezw. Rohre zu entleeren. Auch bei der Niederdruckdampfheizung ist ein Einfrieren und zwar bei Beginn des Anheizens nach kalten Perioden nicht ganz ausgeschlossen; es genügt die bedrohten Heizkörper von aufsen soweit anzuwärmen, dafs vor allem der Abflufsstutzen nicht wesentlich unter 0° Temperatur hat.

7. Vorbedingung für die Anlage einer guten Heizung und Lüftung. Aus dem bisher Gesagten geht hervor, dafs bei Neuanlagen von Schulhäusern rechtzeitig, also schon zur Feststellung des Bauplans aufser dem Architekten ein tüchtiger Heizungstechniker zu Rate gezogen werden mufs. Es werden grofse Summen vergeudet, wenn dies zu spät geschieht, oder wenn man überhaupt die Heizanlage als etwas Nebensächliches betrachtet, was der Architekt, der Mauer- oder Zimmermeister auch verstehen müsse. Ungenügende Heizung, mangelhafte Lüftung, teure Reparaturen, kostspielige Änderungen sind die Folgen davon. Die Heiztechnik ist soweit vorgeschritten, dafs grobe Fehler nicht mehr möglich sind. Das Zweckmäfsigste ist hier auch das Billigste.

Literatur: Pettenkofer, Über den Luftwechsel in Wohngebäuden. München 1858. — Meidinger-Abhandlungen über Heizung. — Haesecke, Die Mängel unserer Schulheizungen. Berlin 1893 (Tritt besonders für Gasheizung ein). — Deny, Die rationelle Heizung und Lüftung. Preisgekrönte Schrift. Deutsch von Haesecke, Baurat. Berlin 1886. — Wolpert, Theorie und Praxis der Ventilation und Heizung. 2. Aufl. Braunschweig 1880. — Ders., 7 Abhandlungen aus der Wohnungshygiene. Leipzig 1887 und Archiv für Hygiene. 1903. — Rietschel, Lüftung und Heizung von

Schulen. Ergebnisse im amtl. Auftrage ausgeführt. Untersuchung sowie Vorschläge über Wahl, Anordnung und Ausführung von Lüftungs- und Heizanlagen für Schulen. Berlin 1886. — Anweisung, betr. die Vorbereitung, Ausführung und Unterhaltung der Centralheizanlagen in fiskalischen Gebäuden des Königreichs Preufsen. Berlin 1884. — Ders., Leitfaden zum Berechnen und Entwerfen von Lüftungs- und Heizungsanlagen. 1902. — Fanderlik, Elemente der Heizung und Lüftung. Wien 1887. — Paul, Lehrbuch der Heiz- und Lüftungstechnik. Wien 1892. — E. v. Esmarch, Hygienisches Taschenbuch. Berlin 1902. — Rietschel u. v. Esmarch, Anforderungen an Heizungsanlagen-Verhandl. d. Vereins f. öffentl. Gesundheitspflege. Danzig 1903. — Beranek, Über Lüftung und Heizung, insbesondere von Schulhäusern, durch Niederdruckdampf-Luftheizung. Wien 1892. — Luftumwälzungs-Verfahren. Ges.-Ing. 1903, 1904. — Aufserdem zahlreiche Artikel in den folgenden Zeitschriften: Der Gesundheits-Ingenieur. — Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. — Zeitschrift für Bauwesen und Centralblatt der Bauverwaltung. — Die neueren Lehrbücher der Hygiene.

Jena. Gärtner.

Helfersystem

1. Zur Geschichte des Helfersystems vor Bell-Lancaster. 2. Monitoren, Bell-Lancaster. 3. Die wechselseitige Schuleinrichtung. 4. Das Helferwesen in seiner gegenwärtigen Gestalt. 5. Seine Bedeutung.

1. Zur Geschichte des Helfersystems vor Bell-Lancaster. Das Helfersystem, das es darauf absieht, die Schüler als Gehilfen bei der Regierung, dem Unterricht und der Zucht zu verwenden, geht mit seinen Anfängen bis ins klassische Altertum zurück. In den gemeinschaftlichen Erziehungshäusern Lykurgs wurden die Knaben in kleine Abteilungen (*ἶλαι*) geteilt, deren mehrere eine *βοῦα*, eine Schar, bildeten. Die älteren und tüchtigeren Knaben wurden den jüngeren und schwächeren als Ilarchen vorgesetzt; über diese wachte der mit weiteren Befugnissen ausgestattete Buagor (*εἰρήν*). Die oberste Leitung hatte ein Ratsherr (*παιδονόμος*), dem fünf *βιδιαῖοι* zur Seite standen. Dieser militärischen Organisation entsprach es, dafs auch Unmündige mit gewissen pädagogischen Funktionen betraut wurden. Auch bei den Römern wurden einzelne ältere Schüler teils zu Zwecken der Regierung, teils zum Abhören benutzt und spielten mehr oder weniger die Rolle von Unterlehrern (hypodidascali, proscholi, subdoctores). Ähnlich war es auch in den Rabbinenschulen der Juden.

Auch durch das ganze Mittelalter scheint sich die Gepflogenheit des Altertums erhalten zu haben. So wird von der Kathedralschule zu Lüttich, in gewissem Sinne der Hochschule des nordwestlichen Deutschlands berichtet, dafs Bischof Everaclus (959 bis 972), um den Mangel an Lehrern zu ersetzen, nach der Weise der Juden eine Art gegenseitigen Unterrichts eingeführt habe, indem er verordnete: »Zum Auswendiglernen des Psalters soll die ganze Schar in Dekurionen geteilt und den einzelnen ein Lektor vorgesetzt werden, auf welchen die übrigen hören sollen.« Schon lange vorher hatte Bischof Ferreolus (553—581) von Narbonne in ähnlicher Weise verfahren (cfr. Regula monasterii Ferreolacensis bei Thomassinus II, 1, 93). Lüttich spielte in diesen Dingen noch einmal eine Rolle. In der von den Brüdern vom gemeinsamen Leben gegründeten Schule (1496) waren die einzelnen Klassen ebenfalls in Dekurien geschieden. Von hier aus wurde ohne Frage die Einrichtung in Deutschland vorbereitet. Vor allem war es Joh. Sturm, der, von 1521—1524 selbst Schüler in Lüttich, das Lütticher Vorbild nachahmte. In dem in seiner Schrift: »De literarum recte ludis aperiendis« (1538, cfr. Vormbaum I, 653 f.) enthaltenen Lehrplan bemerkt er über die Dekurien: »Ordines vero per decurias distinguuntur, ex quibus decuriones deliguntur, animadversores morum et exactores officiorum« (a. a. O. 662). Auch der Augsburger Hieronymus Wolf befürwortet in seiner Schulordnung von 1558 die Einteilung in Dekurien hauptsächlich aus Gründen der Regierung (Vormbaum I, 441) und gestattet sogar in der untersten Klasse didaktische Helferdienste (a. a. O. S. 446).

Am ausgedehntesten zog Trotzendorf die Schüler zu Helferdiensten heran. Seine Schule war in 6 Klassen, jede derselben in verschiedene Tribus geteilt. Er hatte bekanntlich dreierlei Offizianten: Quästoren, die über den fleifsigen Besuch der Lektionen zu wachen hatten, Ephoren, die auf Sauberkeit, Höflichkeit und Zucht bei Tische sahen, und Ökonomen, die für die Ordnung im Hause sorgten. Der »Senat«, vor dem sich die Schüler bei Übertretung von

Schulgesetzen verteidigen mufsten, war auch aus Schülern gebildet. Und zur Unterweisung der jüngeren Knaben leitete Trotzendorf die gewandteren Schüler aus den oberen Klassen persönlich an. (Genaueres bei Löschke, Trotzendorf nach s. Wirken, Breslau, 1856.)

Von den Schulordnungen für gröfsere Gebiete verbreitet sich über die Gliederung gröfserer Ganzen zu Regierungs- und Unterrichtszwecken am ausführlichsten die Württembergische Schulordnung vom Jahre 1559 (Vormbaum I, 73—165). Darnach sollen die Lehrer mit starken Klassen und namentlich solchen, in die die Schüler zu ungleichen Zeiten aufgenommen werden, die Einteilung in Dekurien vornehmen. In einer jeden derselben soll jede Woche ein neuer Dekurio und Rottmeister gewählt werden, der seinen Rottgesellen ihre gemeine Lektion laut vorsprechen und sonst acht auf sie haben soll. Ordnungswidrigkeiten (»unzucht«) müssen dem Lehrer vor der Lektion angezeigt werden. In anderen Schulordnungen standen ähnliche Bestimmungen. Waren sie überall, wo sie in Kraft traten, geeignet den Ehrgeiz der erwählten Dekurionen anzustacheln, so benützten die Jesuiten den Ehrgeiz in systematischer Weise. »Wer die Ämulation geschickt zu reizen weifs, der hat das bewährteste Hilfsmittel im Lehramte in den Händen, beinahe einzig hinreichend, die Jugend auf das beste zu unterrichten. Der Präzeptor schätze daher die Waffe hoch und erforsche fleifsig die Wege, auf welchen er sie erlangen und wie er dieselbe am meisten und gemessensten gebrauchen könne. Es wecken diese Ämulationen wunderbar die Wettkämpfe und es ist deshalb zuträglich, jedem der Schüler seinen Nebenbuhler namentlich beizugeben. Es sollen, die einander als Nebenbuhler gegenüberstehen, es notieren, wenn gegen die Urbanität gefehlt wird; denn es darf dies nicht ungestraft hingehen. Gleichzeitig sind alle Schüler angewiesen, einander anzugeben. Kein Schüler darf dem anderen trauen. — Um die Ämulation geschickt zu reizen, ist die Erwählung der Magistrate, Prätoren, Censoren, Dekurionen unter den Schülern von grofsem Gewicht. Dabei müssen die Schüler oft erinnert werden: Nichts sei ehrenhafter als seinesgleichen von Jahr zu Jahr in der Erkenntnis zu übertreffen, nichts schmachvoller als sich überholen zu lassen« (Ratio ac institutio studiorum societatis Jesu von 1599).

Selbst Comenius stand im Banne des Helfergedankens. In dem Kapitel seiner Didaktik, das »die Grundsätze der abkürzenden Schnelligkeit beim Lehren« behandelt (Kap. 19), erörtert er auch das Problem, wie ein einziger Lehrer sogar für eine Zahl von 100 Schülern ausreichen könne, und empfiehlt u. a., die Versammlung in gewisse Abteilungen z. B. Zehentschaften einzuteilen, über jede einzelne Aufseher zu setzen und über diese wieder andere und so fort bis zum obersten. Er hält diese Aufseher für notwendig, um nachzusehen, wie sauber ein jeder seine Bücher hält, wie korrekt er die Lektionen einschreibt, wie sicher er auswendig lernt usw. Auch bei der Korrektur der Diktate und der Stilübungen will er sie verwendet wissen.

Neben der Bezeichnung Dekurionen (bezw. Subdekurionen) finden wir in etlichen Schulordungen auch andere Namen, namentlich für nichtunterrichtliche Funktionen, so custodes (Breslau 1570, Vormbaum I, 211 und Beuthen 1614, ibid. II, 129 f.) Für custodes erscheint auch die Bezeichnung corycaei (Beuthen 1614: wöchentlich wechselnde »corycaei et speculatores sive custodes«, Herzogl. Sachsen-Koburg-Gothaische Schulordnungen von 1605 [1626] und Ordnung des Gymnasiums zu Weimar 1712). Den beiden letzten Schulordnungen ist das heimliche Überwachungssystem der corycaei eigentümlich (vergl. Vormbaum II, 50 f. und III, 191). Bei Beuthen ist noch bemerkenswert, dafs hier ähnlich wie bei den Jesuiten der Apparat durch einen senatus scholasticus erweitert war. Auch der Name famulus war gebräuchlich (Gymnasium Joachimstal 1607, Gymnasium Weimar 1712, Schulordnung für die drei Fürsten- und Landesschulen 1773); er hatte Schuldienerfunktionen zu verrichten, durfte unentgeltlich am Unterricht teilnehmen und genofs auch sonstige Vorteile. Im 18. Jahrhundert macht sich allmählich ein Umschwung geltend; zwar erscheinen die Dekurionen noch in einer Frankfurter Schulordnung von 1765 (Vormbaum III, 563), aber aus der Fassung des betreffen-

den Paragraphen spricht nicht mehr die alte bureaukratische Vertrauensseligkeit; er enthält bereits den kritischen Satz: »Immassen dann auch der Praeceptor sich nicht allein auf die Decuriones verlassen, sondern selbst auf alles genau Achtung geben soll«. Die Erkenntnis, dafs die Dekurionen niemals den Lehrer ersetzen können, hatte bereits A. H. Francke, der für seine Schulen eine verhältnismäfsig grofse Zahl von Lehrern bestellte, allerdings aus der Zahl der Studierenden. Ausgesprochen aber wurde der Gedanke erst durch Basedow: »In den Schulen und Gymnasien mufs die Jugend unter einer solchen Aufsicht stehen, welche anstatt des väterlichen Ansehens dient. Diese wichtige Absicht wird sehr gestört, wenn Kinder oder unerwachsene Jünglinge den Titeln nach schon in solchen Ständen und Ämtern sind, welche sich mit der nötigen Abhängigkeit und Zucht nicht zusammen schicken« (Methodenbuch, Ausgabe von Göring, S. 198). Damit war der alten Institution der Todesstofs versetzt. Ein Rest von ihr findet sich noch in den Aufseher- und Ordnerposten der Schulen und Internate (s. auch den Artikel Alumnate).

2. Monitoren, Bell-Lancaster. In eine neue Phase der Entwicklung trat das Helfersystem am Ende des vorigen Jahrhunderts durch Andreas Bell und Joseph Lancaster. Als Waisenhausvorsteher in Egmore bei Madras hatte Bell, ein schottischer Geistlicher, den Versuch gemacht, die zweihundert Kinder allein zu unterrichten, unterstützt von den befähigsten und gesittetsten Schülern, die das, was sie am besten gelernt hatten, den übrigen beizubringen suchten. Er erreichte, wie man berichtet, gute Resultate; die Kinder machten in Kenntnissen und Fertigkeiten erfreuliche Fortschritte und hingen an Bell mit grofser Liebe. Als Kränklichkeit ihn bald darauf nötigte, die Stelle aufzugeben und nach England zurückzukehren, berichtete er hier über seinen ostindischen Erziehungsversuch in einem Schriftchen: »An Experiment in Education, made in the Male Asylum at Madras, suggesting a System by which a School or Family may teach itself under the superintendence of the Master or Parent. London 1797.« Das Buch machte wenig Aufsehen; nur ganz vereinzelt wurde der Anregung Folge gegeben.

Völlig unabhängig von Bell kam Joseph Lancaster, der im Jahre 1798 zu London eine Elementarschule eröffnete, zu ähnlichen Mafsnahmen. Die grofse Zahl seiner Schüler (350, 800, 1000), die den ärmsten Klassen der Bevölkerung angehörten, nötigte ihn zu mancherlei Abänderungen in der Lehrmethode und in der Handhabung der Schulzucht. Er teilte seine Schule, die in einem einzigen Raum untergebracht war, in verschiedene Klassen ein und setzte über jede einen Monitor, der für die Reinlichkeit, die Ordnung und die Fortschritte seiner Abteilung verantwortlich war. Aufserdem gab es noch einen Signalmonitor, der den Abteilungsaufsehern (inspecting monitors) gelegentlich mit einer Glocke oder einer Pfeife ein Zeichen gab, ferner einen Liniiermonitor, einen Absenzmonitor, einen Schiefertafel- und einen Generalmonitor, der den Lehrmonitoren die Lehrmittel reichte und aufserdem darauf sah, dafs kein Schüler die Schule verliefs, ohne gelesen zu haben. Um die Monitoren zu rechtem Eifer anzuspornen, erhielten sie vielfach Geldprämien. Überhaupt spielten Belohnungen und Bestrafungen in der Schule Lancasters eine grofse Rolle. Hatte sich ein Kind irgendwie ausgezeichnet, so erhielt es Fleifsnummern (1—12), oder eine Medaille (etwa mit der Inschrift: »Für Verdienst im Lesen«), oder ein Bild, oder ein Billet, das ein Anrecht auf eine Geldprämie gewährte, oder einen silbernen Verdienstorden, der an einer ebensolchen Kette getragen wurde. Die Strafen waren sehr merkwürdig. Träge Kinder wurden in eine Wiege gesteckt, unruhige wie junge Hühner in einen schwebenden Korb gesperrt. Hochmütige erhielten eine papierne Krone oder eine Spottmütze und wurden so durch die ganze Schule geführt. Andere mufsten ein Schild tragen, auf dem ihre Unart verzeichnet war. (Man denke an den kleinen David Copperfield!) So wurde die Disziplin hauptsächlich durch die Gefühle der Ehre und der Schande aufrecht erhalten. Die Schulordnung war musterhaft. Über dem Sitze des Lehrers befand sich die charakteristische Inschrift: »The order of this school is: a place for every thing, and every thing in its place.« Diese Ord-

nung gefiel jedem, der einmal die Schule besuchte, und daher fand Lancaster so viele Freunde und Gönner, dafs er seine Anstalt in eine Freischule verwandeln konnte, die im Jahre 1805 bereits tausend Schüler zählte.

»Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern!« Das machte Aufsehen. Der König Georg III. empfing Lancaster in Audienz und unterstützte ihn mit Geld. Der junge Lehrer nannte nun seine Methode das Königliche Lancastersche Erziehungssystem und seine Schule die Königliche Freischule. Schon vorher hatte er sein System in einem Buche dargestellt, das im Jahre 1803 in London erschien: »Improvements in Education, as it respects the industrions classes of the community.«

Da Lancaster ein Quäker war und den Katechismus der bischöflichen Kirche nicht lernen liefs, so mifsfiel er der hochkirchlichen Geistlichkeit; sie warnte vor seinem Erziehungssystem und bezeichnete es als gefährlich. Um seinen Einflufs zu hemmen, veranlafste man Bell, der inzwischen in ländlicher Zurückgezogenheit gelebt hatte, nach London zu kommen und durch Gründung von Madrasschulen mit Lancaster in Konkurrenz zu treten. Das geschah im Jahre 1804. Nun gründeten Lancasters Freunde die British and foreign School Society, durch die Lancasters System über die ganze Welt verbreitet werden sollte. Damals schrieb der sonst so bescheidene Quäker die stolzen Worte: »Gott hat mir eine Posaune in die Hand gegeben, und sie mufs durchs ganze Land vernommen werden. Die Armen Britanniens, die Armen Europas, die Armen der ganzen Welt sollen Erziehung erhalten.« Zur selben Zeit entstand die National Society, welche die Armen Englands nach der Methode Bells und nach den Grundsätzen der Hochkirche ins Werk setzen wollte. Von beiden Vereinen wurden in kurzem zahlreiche Schulen gegründet. Um Lehrer war man nicht in Verlegenheit; denn in wenigen Monaten wurde jeder junge Mann befähigt, auch die gröfste Schule zu leiten. Es waren ja eigentlich nur Betriebsinspektoren nötig; es wurde im Grunde genommen nicht gelehrt, sondern nur angelernt und abgerichtet. Bei den traurigen englischen Schulverhältnissen war es allerdings schon ein grofser Fortschritt, dafs überhaupt Unterricht erteilt wurde und dafs man den Kindern wenigstens die allereinfachsten Mittel zur weiteren Geistesbildung darbot. Nur wenige Stunden dauerte der tägliche Unterricht und in etwa 15 Monaten wurde das ganze Pensum absolviert.

Die Schulen des Nationalvereins waren von den Lancasterschulen wenig verschieden. In beiden wurden die Kinder nur nach dem Geschlechte getrennt. Die Zahl der Schüler war unbeschränkt; Schulsäle von 25 m Länge und 16 m Breite waren keine Seltenheit und boten für 1000 Schüler Platz. Auf einer Estrade stand der einzige Lehrer und dirigierte das Ganze durch Kommandozeichen. Bei jeder Abteilung stand ein Lehrmonitor, der der nächst höheren Abteilung entnommen war, und liefs sie lesen, schreiben oder rechnen, unter weitgehender Benutzung von Übungstabellen. Das Geräusch, das dabei entstand, wirkte keineswegs so störend, wie man wohl annehmen möchte. (Vergl. Niemeyer, Beobachtungen auf Reisen, Bd. II, S. 123—156.)

Über die Schuleinrichtungen und die Helfer bei Bell und Lancaster sei auf Grund der Angaben von Harnisch (Ausführliche Darstellung und Beurteilung usw. Breslau 1819) noch folgendes bemerkt: Nach Bell und nach Lancaster befindet sich die ganze Schülerzahl in demselben Zimmer und ist in Rotten (Klassen) abgeteilt, wovon jede aus gleichartigen Schülern besteht. Die Zahl der Rotten ist in der Bell'schen Schule nicht bestimmt, sondern sie steht im Verhältnis zu der Anzahl der Kinder. Nie soll die Rotte nach Bell die Zahl 40 übersteigen. Lancaster hat zwei verschiedene Klassenarten, die eine im Lesen und Schreiben, die andere im Rechnen, wobei im ersten Falle 8, im letzten 10 Klassen unterschieden werden. Hierzu kommen noch 10 Nähklassen. Bei Bell hat jede Rotte ihren eigenen aus der Mitte der Schüler erwählten Helfer (Obmann), welcher die Aufsicht über dieselbe führt, bei dem Einüben des Aufgegebenen hilft und sie nachher überhört. Er wacht über die Ordnung, den Fleifs und das gute Betragen. Die Lancasterschen Helfer (Obermänner) werden eingeteilt in allgemeine und besondere. Die ersteren handhaben die

Ordnung und leiten den Gang der verschiedenen Beschäftigungen; die letzteren besorgen die Übungen der ihnen anvertrauten Rotte unter der Oberaufsicht der ersteren. Allgemeine Helfer gibt es in einer zahlreichen Schule wenigstens drei, der eine hat die Schulgeschäfte überhaupt und das Vorsage-Schreiben, der andere hat die Oberaufsicht beim Lesen, der dritte beim Rechnen. In den Mädchenschulen gibt es noch eine allgemeine Helferin für das Nähen. Besondere oder Unterhelfer gibt es 5 Arten: 1. Klassen- und Schreibhelfer, 2. Gehilfen derselben, sowohl für ganze Rotten, als für einzelne Abteilungen, 3. Lesehelfer, 4. Rechenhelfer, 5. in der Mädchenschule Nähhelferinnen. Über die den einzelnen Helfern zugewiesenen Funktionen vergl. Harnisch a. a. O. S. 42—49.

Dem Eifer Lancasters und seiner Anhänger gelang es, die neue »Methode« nicht nur in den britischen Kolonien der ganzen Welt, sondern auch in zahlreichen europäischen Staaten in Aufnahme zu bringen. Vorwiegend waren es aber Nichtpädagogen, die sich für den Bell-Lancasterismus einnehmen liefsen und darnach für ihn Propaganda machten, so in Frankreich die Grafen de Laborde und de Lasteyrie, die das neue Verfahren »enseignement mutuel« nannten, in Rufsland ein praktischer Arzt (Joseph Hamel, der das beste Buch über das Monitorialsystem geschrieben hat) und zwei Generale, in Ungarn ein Ulanenrittmeister (v. Karaczay) und in Österreich ein Feldmarschall-Leutnant. Sie liefsen sich vor allem durch die erstaunliche Billigkeit, auf die immer wieder hingewiesen wurde, blenden; man hoffte grofse Summen am Schulbudget ersparen zu können. Darum warnte Niemeyer: »Mögen die, welche Schulen organisieren, die Sache nicht etwa blofs kameralistisch betrachten, und weil man solche Hilfslehrer nicht zu bezahlen braucht, darauf ausgehen, die Zahl der Lehrer zu vermindern und ihre Bildung zu versäumen. Solche Nachahmung des Auslandes wäre der unglücklichste pädagogische Rückschritt, den wir tun könnten.«

Gleich Niemeyer bewahrten sich die meisten deutschen Pädagogen dem Bell-Lancasterismus gegenüber ein nüchternes, kühl abwägendes Urteil. B. C. L. Natorp, der die grundlegende Lancastersche Schrift ins Deutsche übersetzte (»Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern«, Duisburg und Essen 1808), erkannte die Vorzüge der Lancasterschulen willig an, so die genaue Klassifikation, die gleichzeitige Unterweisung sämtlicher Schüler, die sorgfältige Beaufsichtigung, die unvergleichliche Ordnung und Pünktlichkeit; aber die ungeheure Anzahl von Schülern war ihm bedenklich, vor allem in Bezug auf die individuelle Behandlung; desgleichen verwarf er die übermäfsige Benutzung des Ehrtriebes und den ganzen Lehrplan, der es notgedrungen einseitig auf die Einübung von mechanischen Fertigkeiten absähe. In seinem »Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde« (Duisburg und Essen 1811) gab er Anweisung, wie »das Lehr- und Disziplinarsystem des Engländers unter verschiedenen Modifikationen« auf die deutsche Volksschule zu übertragen sei. Gegen die Einführung des ganzen Systems erhebt er entschieden Einspruch: »Wir haben gegründete Ursache, die britischen Instruktionen abzuweisen; und es sei ferne von uns, zu dem geistlähmenden Mechanismus, den wir aus unsern deutschen Schulen zu verbannen einen so glücklichen Anfang gemacht haben, zurückzukehren. Das Beste der englischen Methode ist unser Schlechtestes.« Auch Denzel war überzeugt, dafs die Bell-Lancastersche Methode nur zu mechanischem Tun führte; er empfahl aber die bezüglichen Schriften, weil sie »manches Nachahmenswürdige für die gemeinschaftliche Beschäftigung der Kinder und den gegenseitigen Unterricht mitteilten.« Hier und da, z. B. in Weimar (Kantor Hergt), Erfurt (Reinthaler), Königsberg (C. A. Zeller), wurden Versuche gemacht, das Lancastersystem in Deutschland zu akklimatisieren, aber vergebens. Die deutschen Lehrer wollten nichts davon wissen, trotzdem J. B. Girard, Hrch. Zschokke, Dinter, Harnisch und anfänglich auch Diesterweg*) nicht ungünstig darüber urteilten. In der polemischen Schrift eines württembergischen Dorfschullehrers (Wahrheit ohne Schminke, Nürnberg 1825) wurden die Verkehrtheiten der englischen Schulen derb gegeifselt und namentlich das Beloh-

*) Vergl. dessen Bemerkungen und Ansichten. 1836.

nungs- und Strafsystem Lancasters in einer Reihe von drastischen Zeichnungen gebührend an den Pranger gestellt.

In England hatte sich die Begeisterung inzwischen auch erheblich abgekühlt, und fünfzig Jahre nach dem ersten Auftreten Bells und Lancasters wurde der gegenseitige Unterricht des Monitorialsystems nur noch als Notbehelf betrachtet. L. Wiese (Deutsche Briefe über englische Erziehung, Berlin 1850) gibt das Urteil eines Mitgliedes der British and foreign school society wieder, nach welchem man von der Masse der Kinder der Londoner Hauptschule nur das Notdürftigste erwarten durfte (a. a. O. 2. Aufl. 1855, S. 165), und J. A. Voigt (Mitteilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands, Halle 1857), der die von Bell selbst gegründete und reich dotierte Schule zu St. Andrews besuchte, fand nur noch in den Elementarklassen einige schwache Reste jener Methode, von der einst Bell zu seinem Verleger gesagt hatte: »Sollten wir tausend Jahre leben, so würden wir sie von der ganzen Welt angenommen sehen.« In Frankreich wurde vor etwa zehn Jahren die letzte Schule, die noch das »enseignement mutuel« bewahrt hatte, aufgelöst. (Vergl. Jost, Une institution disparue im 1890er Annuaire de l'Enseignement primaire.)

3. Die wechselseitige Schuleinrichtung. A. In Dänemark und Schleswig-Holstein. Zu den Vorkämpfern des Bell-Lancasterschen Unterrichtssystems gehörte der dänische Divisionsadjutant v. Abrahamson, auf dessen Betreiben im Jahre 1819 zu Kopenhagen eine Schule mit gegenseitigem Unterricht eröffnet wurde. König Friedrich VI. fand so viel Gefallen an dieser Schule, die sich allerdings wesentlich von dem englischen Muster unterschied — Unterricht erteilt nur der Lehrer —, daſs er durch eine Kommission einen Plan entwerfen lieſs, wie der »gegenseitige Unterricht in alle Volksschulen seines Reiches eingeführt werden könnte«. Da zu jener Zeit Schleswig-Holstein noch zu Dänemark gehörte, wurde die neue Schuleinrichtung, die man die »wechselseitige« zu nennen anfing, weil die Kinder sich wechselseitig unterrichteten, auch dorthin übertragen. Auf Anordnung der Regierung bildete sich 1820 eine besondere »Kommission zur Vervollkommnung und Verbesserung der wechselseitigen Schuleinrichtung in den Herzogtümern Schleswig und Holstein«. Sie bestand aus einem Kapitän, einem Pastor und dem Lehrer C. Eggers, dessen Elementarklasse am Christianspflegehause in Eckernförde zur Normalschule bestimmt wurde, und wollte, wie es in ihrem Programm hieſs, die »Unvollkommenheiten, Mängel und Fehler der englischen Methode beseitigen und sie so verbessern, daſs der unmittelbare Unterricht des Lehrers durch eine zweckmäſsige, von Gehilfen und Untergehilfen geleitete oder doch überwachte Selbstbeschäftigung heilsam ergänzt werde«. Für diese Selbstbeschäftigung gab sie zunächst 66 Lesetabellen, 100 Rechen- und 70 Schreibtabellen heraus, die von C. Eggers und H. Hansen bearbeitet und mit einem Begleitwort versehen waren. (Eckernförde 1825.) Hunderte von schleswig-holsteinischen Lehrern besuchten die Eckernförder Normalschule und führten das dort Geschaute in ihre Schulen ein. Nach 25jährigem Wirken der Kommission, auf deren Betreiben die Unterweisung über die wechselseitige Schuleinrichtung in den Seminarlehrplan aufgenommen wurde, war reichlich die Hälfte aller Schulen in den beiden Herzogtümern nach dem Eckernförder Vorbilde eingerichtet.

Die »Eckernförder Schuleinrichtung« wich noch mehr als die Kopenhagener in wichtigen Punkten von der Bell-Lancasterschen ab. Aller Unterricht wurde vom Lehrer selbst erteilt; nur bei der Einübung und festen Einprägung des Unterrichtsstoffes halfen die reiferen Schüler, hauptsächlich im Lesen, Schreiben und Rechnen, hier und da auch bei den weiblichen Handarbeiten und im Turnen. Als zweckdienlich galt die wechselseitige Schuleinrichtung besonders für die ersten Schuljahre; für die folgenden Stufen wurde nur einiges angenommen. Äuſserlich hatte der Unterrichtsbetrieb viel Ähnlichkeit mit dem Bell-Lancasterschen. Die Schulstuben waren geräumig, die Seitengänge so breit, daſs die Kinder daselbst in kleinen Lektionsabteilungen unter Leitung von Gehilfen lesen konnten. Die Gehilfen und Untergehilfen waren manchenorts durch ein metallenes Schild kenntlich gemacht. Über die Verwendung der Helfer, die Lehrpensen

jeder Helfergruppe und die zu jeder Abteilung gehörigen Schüler wurde ein genaues Protokoll geführt, namentlich um die Wahl von Gehilfen und Untergehilfen zu kontrollieren. Dieses Listenwesen hat viel dazu beigetragen, die Lehrer gegen die ganze Einrichtung einzunehmen; nicht selten mag auch eine gewisse Bequemlichkeit oder Mangel an Organisationstalent mit im Spiele gewesen sein.

Ohne Zweifel bot die neue Einrichtung manche Vorteile: sie brachte eine stufenmäfsige Anordnung und Gliederung des Unterrichtsstoffes mit sich und forderte die sorgfältige Verteilung sämtlicher Schüler in zwei bis drei Abteilungen für den direkten Unterricht, sowie in zahlreiche kleinere Gruppen für die Selbstbeschäftigung unter der Aufsicht oder Leitung von Gehilfen und Untergehilfen; hiermit im Zusammenhange stand eine Erhöhung der Unterrichtsresultate und eine Förderung der Zucht, deren Mafs allerdings in manchen Berichten übertrieben erscheint.

B. Freunde und Gegner. Der Magdeburger Schulrat C. Ch. G. Zerrenner, der 1830 in amtlichem Auftrage die Normalschule in Eckernförde besuchte, erhielt einen so günstigen Eindruck, dafs er die wechselseitige Schuleinrichtung in mehrere Unterrichtsanstalten seines Bezirkes einführte. Zu demselben günstigen Urteil gelangten die von dem sächsischen Unterrichtsministerium nach Magdeburg und Eckernförde entsandten Schulmänner Müller und Baumfelder. Auch Harnisch, der für die Gebrechen der neuen Einrichtung ein offenes Auge hatte, erkannte den guten Kern der Sache und veröffentlichte in den Rheinischen Blättern (1833, Heft 1) einen vollständigen »Plan zur Einführung der wechselseitigen Schuleinrichtung in die Weifsenfelser Freischule«. An einem andern Ort (Frisches und Firnes zu Rat und Tat, Eisleben 1835 und 1836) äufserte er: »Die Seminare würden ihren Standpunkt in der Zeit verkennen, wenn sie den Unterricht der Kinder durch Kinder unbeachtet lassen wollten; wir bedürfen desselben, er ist ein notwendiges Stück zur Vollendung des Volksschulwesens.« Dafs das nicht eine völlige Zustimmung bedeutete, darüber vergl. die Ausführung im »Handbuch«, besonders S. 344 (Ausgabe von Bartels, Langensalza). Schon in der oben angezogenen Schrift von 1819 bittet Harnisch, ihn nicht zu den Empfehlern und Anpreisern des neuen englischen Schulwesens zu rechnen, wenn er unter gewissen Bedingungen es für zweckmäfsig halte (S. 81). Ähnlich urteilte später der Efslinger Seminardirektor Riecke, der auch eine Schrift über die »wechselseitige Schuleinrichtung und ihre Anwendung auf Württemberg« erscheinen liefs. (Efslingen 1846.) Am Niederrhein bemühte sich der Landrat v. Ernsthausen um ihre Einführung. (Vergl. C. P. Mörcher, Versuch einer kurzen Beschreibung und praktischen Darstellung der w. Sch. oder gegenseitigen Einübung, Gummersbach 1838.)

Scharfe Angriffe erfuhr die w. Sch. durch einen unbekannten Autor (Justus Photophilus) in »Briefen über die Lancastermethode in deutschem Sinne und Geiste, oder das Nachteilige der deutschen Lancasterei. Leipzig 1827.« Auch Dahlmann glaubt (Politik, 3. Aufl. 1847, S. 303 f.), dafs der sogenannte wechselseitige Unterricht in den Ländern zu empfehlen sei, die für Elementarschulen noch wenig getan haben, nicht aber in Deutschland; er verurteilt alle mechanischen Methoden, mögen sie nun Jacotot, Hamilton oder Bell-Lancaster heifsen, und hält nichts für verkehrter als »die Zerrüttung eines verständig geordneten, nur zu kostspieligen Landschulwesens, um mit neuen Kosten diese summende, schnurrende Wechselseitigkeit einzuführen«. In ähnlichem Sinne sprach sich auch K. G. Hergang (Zehn Jahre aus meinem Schulleben 1833, S. 317) aus: »Besonders erfreulich ist es, dafs wir Deutsche in unserm Schulwesen den übrigen Völkern soweit vorgeschritten sind, dafs wir nicht wie die Engländer, Franzosen, Russen, Nordamerikaner u. a. nötig haben zu der Bell-Lancasterschen Lehrmethode unsere Zuflucht zu nehmen. Obschon sie das neueste Steckenpferd einiger Pädagogen geworden ist, die in übertriebene Lobpreisungen ausbrechen, so ist sie immer nur ein unzureichender Notbehelf für die Länder, wo es noch an Mitteln fehlt, oder wo man sie nicht hergeben mag, um bessere Schulen anzulegen und den Unterricht in denselben nach einer besseren, namentlich nach der echt katechetischen Methode zu erteilen.«

Der heftigste Gegner der w. Sch. war Diesterweg (von 1836 ab). Nach seiner Meinung empfingen die Kinder zu wenig direkten Unterricht; dadurch würde der Einfluſs des Lehrers beeinträchtigt. Durch das fortwährende Leisesprechen litten die Sprachorgane an ihrer Entwicklung; accentuiertes, verständnisvolles Lesen wäre unmöglich. Beim Rechnen entstände der alte Mechanismus; beim Schreiben würde der ästhetische Sinn nicht geweckt. Den Lehrer verführte das Listen- und Protokollwesen, das andauernde Geräusch, die fortwährend geteilte Aufmerksamkeit, das eilige Kontrollieren unzweifelhaft zu leidigem Mechanismus. Gegen die oft gerühmten Vorteile und Vorzüge machte er ernste Bedenken geltend. Keineswegs erkannte er in dem Gehilfenwesen einen Antrieb zum Fleiſse; und zu willigem Gehorchen käme der Schüler schwerer als sonst. »Die w. Sch. würde nur zu Rückschritten verleiten; darum bleibe sie uns fern!« Die Äuſserungen Diesterwegs riefen eine Reihe Gegenschriften hervor und führten zu einer mitunter stark persönlichen Polemik. Sie gehört der Geschichte an, aber das abweisende Urteil Diesterwegs wurde durch den Gang der Ereignisse nicht erschüttert. Im »Wegweiser« von 1850 (4. Aufl. I, 135f.) heiſst es: »Die Sache ist gefallen, nicht nur durch das Aufhören der amtlichen Beförderung derselben in Schleswig und Holstein, sondern auch durch die damit angestellten miſslungenen Versuche in Deutschland. Hier hat sie (mit einer etwaigen Ausnahme in Württemberg) ganz aufgehört, dort ist sie im Abnehmen begriffen. Deshalb hat sie fast nur noch ein historisches Interesse. Damit will ich nicht sagen, daſs nicht ein tüchtiger, mit organisierendem Talent begabter Lehrer durch den Gebrauch der betreffenden Lehrmittel und äuſseren Einrichtungen, wenn letztere auf das rechte Maſs reduziert werden, nicht manches ausrichten könne, aber gegen die Herrschaft der Einrichtungen nach wechselseitiger Schuleinrichtung in allen Klassen einer Schule, welche notwendig die direkte Einwirkung des Lehrers beschränken, muſs man sich erklären.« Das ist auch der Standpunkt, den man heutigentags der Sache gegenüber einnehmen muſs — und den die meisten Pädagogen der neuesten Zeit auch einnahmen. Nicht als ausschlieſslicher Notbehelf im Groſsbetrieb darf der »wechselseitige Unterricht« oder vielmehr das Helfersystem behandelt werden, sondern als ein mit Vorsicht anzuwendendes Mittel neben vielen anderen. In ähnlichem Sinne entschied sich Beneke (Erz.- und Unterrichtslehre, 3. Aufl., Berlin 1864, S. 201 bis 209) und nach ihm sehr viele.

Für die preuſsischen Volksschulen wurde die Streitfrage durch das Regulativ vom 1., 2. und 3. Oktober 1854 entschieden. Nachdem zuerst ausgeführt ist, daſs »kein Kind, auch das kleinste nicht, ohne Arbeit gelassen wird, zu deren Übung sein Verständnis und seine Kraft angeleitet ist; und daſs kein Kind in irgend einem Stück unterrichtet wird, welches nicht demnächst auch zur Übung und selbständigen Darstellung kommt«, heiſst es weiter: »Hiermit ist zugleich der Weg angedeutet, wie das für die Schule unentbehrliche Helfersystem von dem unzulässigen, sogenannten wechselseitigen Unterricht zu unterscheiden, von dem Charakter eines Notbehelfs zu befreien und zu einer festgeordneten Einrichtung der Schule zu machen ist, die auch darin das Bild der Familie abspiegelt, daſs unter der leitenden Autorität des Lehrers alle Glieder in der Verfolgung eines Zieles wechselseitig geben und empfangen.« Damit weist das Regulativ auf jene Helferdienste hin, von denen Pestalozzi in seinem Stanzer Brief schreibt: »Damals sprach noch kein Mensch von einem enseignement mutuel; aber sein wahrer unsterblicher Geist entfaltete sich an meiner Seite und unter meinen Kindern ... Kinder lehrten Kinder; Kinder lernten gerne von Kindern; und vorgerücktere Kinder zeigten minder vorgerückten gern und gut, was sie mehr wuſsten und besser konnten als sie. Wenn eins auch noch so klein war, wenn es auch nur einige Buchstaben mehr konnte, so setzte es sich zwischen zwei andere, umhalsete sie mit beiden Händen und zeigte ihnen mit Schwester- und Bruderliebe, was es mehr konnte als sie.«

4. Das Helferwesen in seiner gegenwärtigen Gestalt. Die Einrichtung des Helfersystems im einzelnen hängt von verschiedenen Umständen ab, besonders auch von der Persönlichkeit des Lehrers, von der Art der Schule, von dem Alter der

Kinder, von der Lokalität. In vielen Schulen werden die Schüler nur im Dienste der Regierung verwendet; sie erscheinen als Ordner und erhalten die mannigfaltigsten Funktionen (vergl. Ostermann und Wegener I, 223 und Kahle I, 324). Indessen mufs man auch hier besondere Vorsicht walten lassen und den Kindern nicht zu viel aufbürden. Sie zu Zwecken der Zucht zu verwenden, also ihnen z. B. die Aufsicht über das Betragen der Mitschüler aufzutragen, mufs im allgemeinen als unstatthaft bezeichnet werden. Man vergl. Schwarz-Curtmann II, 64.

Zur Förderung der Unterrichtszwecke werden die Schüler herangezogen, indem sie schriftliche Arbeiten gegenseitig prüfen, oder einem durch Schulversäumnis Zurückgebliebenen nachhelfen, oder indem sie eine ganze Abteilung übend beschäftigen. Der fähigere Schüler zeigt dem schwächeren das Nachzeichnen einer geometrischen Konstruktion, oder hilft ihm bei den ersten Präparationen aus dem Lexikon, oder gibt bei einer andern neuen und ungewohnten Arbeit die nötigen Fingerzeige; oder er übt mit ihm Vokabeln, grammatische Formen, geographische Namen, geschichtliche Zahlen usw. In der Landesschule zu Pforta hat jeder Obergeselle (Primaner) zwei Untergesellen (Tertianer), deren Arbeiten er zu überwachen, und mit denen er an jedem Schultage von 4—5 eine sogenannte Lehrstunde abzuhalten hat. In bestimmter Reihenfolge werden Latein, Griechisch, Mathematik vorgenommen, um die Schüler durch mündliche und schriftliche Repetitionen fester und sicherer zu machen. Am Königstädtischen Realgymnasium zu Berlin hat der Direktor Vogel einen Helferdienst für den botanischen Unterricht eingerichtet. Etwa zwanzig der eifrigsten und tüchtigsten Botaniker aus den Klassen IV—I sind nach und nach mit der Flora von Berlins Umgebung bekannt gemacht worden, pflegen diese Kenntnis in regelmäfsigen wöchentlichen Exkursionen und versorgen die ganze Schule mit dem nötigen Pflanzenmaterial, geben in ihren Klassen Aufschlufs über den Standort, den Boden usw. und beaufsichtigen die Anlegung von Herbarien. (Vergl. auch C. G. Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule, Berlin 1848, S. 256 ff.)

Dafs ein Schüler einer ganzen Abteilung weiterhilft, ist besonders in der einklassigen Volksschule üblich, und hier wieder hauptsächlich im sprachlichen und im Rechenunterricht. Der Helfer wird entweder derselben Abteilung entnommen, die durch ihn beschäftigt werden soll, oder einer höheren. Geschieht das letztere, so läuft man Gefahr, den Schüler in seinen eigenen Fortschritten zu hemmen, selbst in dem Falle, dafs er nur eine schriftliche Arbeit versäumt. Auch sind die oberen Schüler nicht immer die besten Lehrer für die jüngeren, da ihnen die Sache zu langweilig ist; wogegen die Helfer aus derselben Abteilung durchweg ein reges Interesse zeigen. Einer besonderen Anweisung bedürfen die Helfer in der Regel nicht. Sie ahmen den Lehrer nach und können dies um so leichter und besser, als sie ja nicht zu unterrichten, sondern nur zu üben haben. Das Einüben von Sprüchen, Liederversen, Katechismusstücken kann einem Helfer nicht wohl zugemutet werden, ebensowenig die Aufsicht über das Lesen im Zusammenhange. Wo es sich aber um ein Lesen nach Wörtern handelt, ist der Helfer sehr gut zu verwerten, namentlich also im ersten Schuljahr. Vorteilhaft ist es, wenn eine Wandlesefibel zur Verfügung steht. Im zweiten, dritten und vierten Schuljahr leitet ein Helfer etwa im Anschlufs an ein Lesestück die orthographischen Übungen. Die Kinder buchstabieren zunächst entweder jedes einzelne Wort oder nur die schwierigeren, die nach Anweisung des Lehrers vom Helfer genannt werden. Darnach diktiert der Helfer wortweise oder schon etwas im Zusammenhange und läfst es dann unter Benutzung des Lesebuches gegenseitig korrigieren. Auch auf der Oberstufe kann ein Helfer die Sätze diktieren, welche geschrieben werden sollen. (Vergl. Hedemann, Der Betrieb des Unterrichts in Landschulen. Leipzig, J. Hirt. W. Pfeifer, Die Theorie und Praxis der einklassigen Volksschule, I, Gotha 1887, S. 98 f. und F. Hollkamm, Der erziehende Unterricht in der einklassigen Landschule. Langensalza 1904, S. 87. A. Castens, Grundsätze für den Unterrichtsbetrieb in der einklassigen Volksschule. Hannover 1899, S. 18 f.)

Bei dem Rechenunterricht beschäftigt

der Helfer eine Abteilung im Kopfrechnen. Die Aufgaben hat der Lehrer schon vor Beginn des Unterrichts an die Wandtafel geschrieben; oder sie stehen in dem Übungshefte der Kinder, oder sie werden nach Anleitung einer Aufgabensammlung gestellt, die der Helfer in der Hand hält. Je nach Anordnung des Lehrers läfst der Helfer nur das Resultat nennen oder eine vollständige Ausrechnung geben. In der Regel wird kein Helfer länger als eine halbe Stunde täglich beschäftigt. Während dieser halben Stunde mufs ein bestimmtes Pensum durchgearbeitet werden. Sogar in Schulen mit nur einer Klasse spielt beim Rechenunterricht das Helfersystem nicht selten eine Rolle, allerdings aus Bequemlichkeit. Es gibt Lehrer, die sogar in den untersten Klassen einem Schüler die Aufgabensammlung in die Hand geben, einen andern die Schüler aufrufen lassen, die die Aufgaben zu lösen haben. Für solche Lehrkräfte sollten spekulative Köpfe einen Phonographen anfertigen, damit wenigstens die schulmeisternden Kinder geschont werden. Die Gegenwart scheint sich immer noch nicht mit dem Gedanken vertraut gemacht zu haben, dafs das Unterrichten, d. h. die psychologische, nicht handwerksmäfsige Vermittlung des Lehrgutes, das eigentliche Geschäft des Lehrers ist und dafs das Helfersystem in unterrichtlicher Beziehung, von gegenseitigen orthographischen Korrekturen und anderen untergeordneten Funktionen abgesehen, nur als Notbehelf betrachtet werden mufs. Selbst in der allklassigen Schule kann es bei zweckmäfsiger Anlage des Lehrplans und bei rationeller Gliederung in Klassen auf ein Minimum beschränkt werden. Übrigens wird hier der geschickte Lehrer von selbst Einrichtungen zu treffen wissen, die seiner Individualität und den Verhältnissen entsprechen, ohne hierzu allgemeiner Normen oder einer Anleitung zu bedürfen. Der Stümper wird auch bei sorgfältig ausgebildetem und bis ins einzelnste geregeltem Helfersystem nicht viel ausrichten. Das beste Mittel zur Herbeiführung befriedigenderer Verhältnisse wäre allerdings die Verminderung der allklassigen Schulen — eine gänzliche Vermeidung ist wohl nie möglich —; aber hier stehen vielfach konfessionelle Schwierigkeiten im Wege, zu deren Beseitigung der Staat nicht den Mut hat. Es gibt viele Gemeinden, in denen zwei allklassige Schulen (eine protestantische und eine katholische) mit allen Umständlichkeiten und Schwierigkeiten, die sie im Gefolge haben, ruhig nebeneinander bestehen, ohne dafs Eltern oder Schulbehörden in dem pädagogischen Ausnahmezustand etwas Ungehöriges, geschweige denn Ungeheuerliches erblicken. Hier wäre eine Vereinigung der Konfessionen und eine Scheidung in obere und untere Klassen am Platze; denn kein noch so gut geregeltes und ausgeklügeltes Helfersystem vermag diese zu ersetzen.

Da an die geistige und sittliche Kraft eines Helfers verhältnismäfsig hohe Anforderungen gestellt werden, ist es wichtig unter den Schülern die richtige Auswahl zu treffen. Es können immer nur die fähigeren und zugleich willenskräftigsten in Frage kommen; und selbst unter diesen mufs öfters gewechselt werden, um nicht den Hochmut der einen und die Erbitterung der andern zu wecken. Herrschsüchtige, Stolze, Hochmütige sind in der Regel auszuschliefsen, desgleichen solche, die einen Hang zur Angeberei haben oder plauderhaft, unordentlich, leichtsinnig, bestechlich sind.

Ab und zu ist versucht worden, einem sittlich schwachen Schüler einen Pfleger zur Seite zu geben; und auch in dieser Form hat das Helfersystem mitunter schöne Früchte gezeitigt. »Nicht jeder macht auf jeden Eindruck. Will man auf einen Bösewicht einwirken, so sehe man zu, ob er zu irgend einem Schüler mehr Neigung verrät, als zu andern, und nehme den zu Hilfe, den er liebt. Nicht immer der Einsichtigere vermag besser zu wirken. Es gibt einen Zusammenhang zwischen einer und einer andern menschlichen Erscheinung, der zu dem Geheimnisvollsten gehört und tiefer liegt als das Mitklingen einer Saite mit einer andern.« (Graffunder.)

5. Bedeutung. Das Helfersystem ist unbeschadet der oben mitgeteilten Bedenken und Einschränkungen nach verschiedenen Richtungen nicht ohne Bedeutung. Das Helferwesen verhindert vieles, was den Unterricht stören, den Lehrer belästigen oder die Kinder schädigen könnte. Durch die Aufsicht, die die Ordner üben, wird

das Begehren im Zügel gehalten; durch die gleichmäfsige Beschäftigung, die die Helfer leiten und überwachen, wird der Tätigkeitsbetrieb in legale Bahnen gelenkt und dem Unfuge vorgebeugt. Das Helfersystem ist aber auch von entschieden erziehlichem Werte für die Helfer selbst. Diese gewöhnen sich an unverbrüchlichen Fleifs, an Pünktlichkeit und Ordnung; »mancher ältere und schlechtere Knabe ist wieder gut geworden, weil er einem anderen forthelfen wollte, sich mit demselben Mühe gab und so selber wieder zur Tätigkeit erstarkte.« (Scheibert, Höhere Bürgerschule). Des weiteren werden die Schüler vielfach im Befehlen und Gehorchen geübt; sie machen die wichtige Erfahrung, dafs es oft gut ist, Befehle von Gleichstehenden zu beachten. Der Herrschsucht wird vorgebeugt, indem der Schüler, der heute befiehlt, morgen wieder gehorchen mufs.

Durch die Entlastung von mancherlei Geschäften gewinnt der Lehrer an Zeit für den direkten Unterricht. In der einklassigen Volksschule wird das Unterrichtsziel erst bei Anwendung des Helfersystems wirklich erreicht. Nicht nur wird der Lehrer genötigt, den Unterrichtsstoff scharf zu begrenzen, streng zu ordnen und genau abzustufen: es folgt auch auf den entwickelten Unterricht mit Sicherheit die planmäfsige Übung, die das Kind in seinem Wissen und Können kräftigt und gleichzeitig seine Arbeitsfreudigkeit belebt. Die häuslichen Arbeiten können beschränkt werden; die Schulversäumnisse wirken weniger nachteilig; die Sprachfertigkeit wird vermehrt und die Scheu vor dem Gebrauch der Schriftsprache vermindert. Dazu kommt noch eins: das Kind lernt vom Kinde manches leichter als vom Lehrer, weil Vorstellungsweise und geistige Fähigkeit einander näher stehen. Besonderen Vorteil hat der Helfer. »Durch die wiederholten aktiven, zugleich mit lebhaftem Interesse und Eifer vollzogenen Reproduktionen wird die Bewufstseinsnähe des bereits Erlernten in hohem Mafse gesteigert; das bereits Erlernte wird gewissermafsen stets gegenwärtig erhalten für die von dem späteren Unterrichte zu erstrebenden Produkte.«

Dafs neben den Interessen der Erkenntnis auch die der Teilnahme reiche Förderung erfahren, ist schon angedeutet. Besonders weckt das Helferwesen die Mitempfindung von Wohl und Wehe, Freude und Schmerz. Der Gemeinsinn wird gestärkt und durch das Beispiel eifriger Helfer stets von neuem angeregt. Da das Helfersystem eine gewisse Nötigung zu bestimmten, regelmäfsig wiederkehrenden Handlungen mit sich bringt, so trägt es dazu bei, das Gedächtnis des Willens zu stärken nnd der Lebensordnung des Schülers etwas Stetes und Festes zu geben. Indem der Helfer lernt, sich in seiner Pflichterfüllung weder durch Drohungen, noch durch Versprechungen beirren zu lassen, erreicht er die erste Stufe jener Freiheit von Menschenfurcht und Menschengefälligkeit, die den echten Mann kennzeichnet. Durch den Umstand, dafs die Schüler ihren eigenen Mitschülern gehorchen müssen, wenn es ihnen auch manchmal schwer wird, erhalten sie einen starken Antrieb zur Heilighaltung von Gesetz, Sitte und Brauch. Vor allem aber dient das Helfersystem der Idee des Wohlwollens, der uninteressierten, selbstlosen Hingabe an einen fremden Willen, jener Idee, von der am meisten die Schönheit der Seele abhängt. »Für andere zu arbeiten, Zeit, Kraft und Mühe für etwas aufserhalb der eigenen Persönlichkeit Liegendes aufzuwenden, ist, wenn es aus einem reinen Herzen kommt, der Anfang christlichen Handels, es ist der Boden werktätiger Liebe, auf dem das Unkrant des Egoismus keinen Platz mehr findet, es ist praktisches Christentum.« (Barth, Über den Umgang.)

Auch Goltzsch schätzt die ethische Bedeutung des Helfersystems sehr hoch, indem er in seinem »Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen« (Berlin 1852) sagt: »Es darf nicht bezweifelt werden, dafs solche geringen Dienste und Handreichungen der fürsorgenden und forthelfenden Nächstenliebe nicht für die Entwicklung des Schullebens allein, sondern auch für die ganze Lebensbildung der Kinder von grofsem Segen seien, und dafs es deshalb zu den Aufgaben einer christlichen Schule gerechnet werden müsse, den Kindern Anleitung und Gelegenheit zu geben, die in der Schule zur Entwicklung gekommenen Kräfte auch in der Schule und für die Schule zum Nutz und Dienst des Nächsten zu ge-

brauchen.« (Vergl. auch Stoy, Encyklopädie 1878, S. 271.)

Literatur: K. G. Hergang, Handbuch der pädagogischen Literatur. Leipzig 1840, S. 71 bis 75. — Ders., Pädagogische Real-Encyklopädie. 2. Aufl. Grimma 1851, 1, S. 243—252. — Ders., Zehn Jahre aus meinem Schulleben. Sulzbach 1833, S. 317 f. — B. C. L. Natorp, Joseph Lancaster, Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern. Duisburg u. Essen 1808. — F. W. Tilgenkamp, Dr. Bells Schulmethodus. Ebenda 1808. — Schulen der Menschheit, Englands u. Frankreichs unentgeltl. Armenschulen, den Deutschen zur Nachahmung empfohlen von einem Menschenfreunde. 3 Bde. Wien 1816. — Natorp, A. Bell u. J. Lancaster. Duisburg u. Essen 1817. — J. Hamel, Der gegenseitige Unterricht. Paris 1818. — Friedleben, Des Grafen von Lasteyries neues System der Erziehung und des Unterrichts. Frankfurt a. M. 1820. — v. Karaczay, Der wechselseitige Unterricht nach der Bell-Lancast. Methode. Kaschau 1819. — C. W. Harnisch, Ausführliche Darstellung und Beurteilung des Bell-Lancast. Schulwesens in England u. Frankreich. Breslau 1819. — J. Bendixen, Etwas über Bells und Lancasters Lehrmethode. Mit besonderer Rücksicht auf die Kopenhagener Anstalten der Art. Schleswig 1820. — A. H. Niemeyer, Beobachtungen auf Reisen usw. Halle 1821, Bd. II, 123 ff. (2. Aufl. 1826.) Wörtlicher Auszug in den Bayerischen Nachrichten von 1829 (II, 1, 67—95). — H. Zschokke, Umrifs von der Verbreitung der Bell-Lancast. Schulen in allen Weltteilen. Aarau 1822. — C. Eggers, Kurze Darstellung der Benutzung der wechselseitigen Schuleinrichtung am Königlichen Christianspflegehause zu Eckernförde. Schleswig 1822. — C. Eggers u. H. Hansen, Begleitungsblätter der Lese-, Schreib- u. Rechentabellen. Eckernförde 1825. — A. F. v. Krohn, Pädag. Bemerkungen mit bes. Beziehung auf das Wesen und den Wert der wechs. Sch. Schleswig 1825. — Schumacher, Einige Worte über Bell-Lancast. Methode. Ebenda 1825. (Progr.-Arb.) — J. C. Möller, Über Anwendung der w. Sch. in Volksschulen. Altona 1826. — H. Diekmann, Briefe über die w. Sch. Altona 1826. — Gr. Girard, Essais sur les divers formes d'enseignement et leur valeur pour l'éducation de la jeunesse. — De la valeur morale de l'enseignement mutuel. 1826. (Übersetzung in den Bayer. Nachr. 1832. V, 1, 48—80 u. 2, 1—11). — H. Peters, Die wechsels. Schuleinrichtung, ein bedeutender Fortschritt zur Verbesserung der Volksschulen. Altona 1829. — J. Staack u. H. Kühl, Versuch einer Volksbelehrung über den Nutzen der w. Sch. Altona 1831. — C. Ch. G. Zerrenner, Über das Wesen und den Wert der w. Sch. Magdeburg 1832. — Ders., Mitteilungen u. Winke, die Einführung der w. Sch. betr. Ebenda 1834. — E. M. Müller u. C. Fr. G. Baumfelder, Die Eckernförder Elementarschuleinrichtung. Dresden 1835. — Diesterweg, Bemerkungen und Ansichten auf einer pädag. Reise nach den dänischen Staaten im Sommer 1836, für seine Freunde und die Beobachter der wechs. Sch. niedergeschrieben. Berlin 1836. — H. Peters, Dr. Diesterwegs Urteil über die w. Sch. Altona 1837. — P. J. Rönnenkamp, Beleuchtung des Diesterwegschen Urteils über die w. Sch. Altona 1837. — Zerrenner, Die wechs. Sch. nach ihrem inneren und äufseren Werte mit Beziehung auf des Sem.-Dir. Diesterweg Urteil über dieselbe. Magdeburg 1837. — Diesterweg, Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik. Essen 1837. Ders., Wegweiser I (letzte Aufl. 1890, S. 192 f.). — J. G. Braun, Auch ein Wort über die wechs. Sch., und zwar in Verbindung mit landwirtsch. und industriellen Beschäftigungsanstalten. Pirna 1838. — H. Gräfe, Schule und Unterricht, S. 111—186: Die wechs. Schuleinrichtung. Berlin 1839. — H. F. F. Sickel, Die Bedeutsamkeit der wechs. Sch. für unsere ungeteilten Volksschulen. Erfurt 1839. — Rönnenkamp, Reflexionen und Aphorismen über das Wesen, die Vorzüge, die Vervollkommnung und den Fortgang der wechs. Schuleinrichtung in den Herzogt. Schleswig u. Holstein. — G. A. Riecke, Die wechs. Schuleinrichtung und ihre Anwendung auf Württemberg. Efslingen 1846. — Roger, 25 Rechentabellen als Hilfsmittel b. Kopfrechnen mit w. Sch. Efslingen 1846. — P. H. Reimers, Die wechs. Schuleinrichtung. Altona 1849. (Zur Orientierung über die Eckeruf. Schuleinrichtung am besten geeignet. — Kieler Univ.-Bibliothek!) — L. Wangemann, Der wechselseitige Unterricht — die Vollendung des Unterrichts. Mit bes. Anwendung auf den Sprach- u. Rechen-Unt. Merseburg 1851. — Mahrt, Eine Normalschule und ihre Einrichtung vor fünfzig Jahren. Päd. Blätter, Bd. XV, 166 ff. — O. Ottsen, Wesen und Bedeutung des Helfersystems in den Schulen. Bielefeld (Päd. Abh. VIII, 3). — Kahle, Grundzüge der evangel. Volksschulerziehung. Breslau 1894, 1, 323 f. — Nadler, Ratgeber für Volksschullehrer. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1891, S. 99 f. — Leutz, Lehrb. der Erziehung u. d. Unt. II, 121 (1890). — Ostermann u. Wegener, Lehrb. d. Pädagogik I, 1889, 223. — Schumann, Lehrb. der Pädagogik III, 1899, 281 f. — Traut, Erziehung und Schule. Leipzig 1892, 119 (»Innere Selbstregierung«). — Schwarz-Curtmann, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts II⁷, 1866, S. 63 f. (»Mitunterricht durch Schüler«).

Berlin. St. Tiegs.

2. Aufl. vielfach umgeändert und verbessert von

Ludwigshafen a. Rh. H. J. Eisenhofer.

Hemmungen der Vorstellungen

s. Association und Reproduktion der Vorstellungen

Heraustreten als Strafe

s. Strafe

Herbart, Johann Friedrich, als Philosoph

1. Begriff der Philosophie. 2. Hauptdisziplinen: a) Formale Logik ohne Einmischung der Psychologie. b) Metaphysik, Begriff; Nachweisung der Widersprüche in der Auffassung des Gegebenen. Begriff des Seins und des Seienden. Lösung der Widersprüche im Begriffe des Dinges und der Substanz; im Begriffe der Veränderung; in dem der Materie und des Ichs; metaphysische Grundlage der Psychologie. c) Die allgemeine praktische Philosophie: Neuheit ihrer Begründung. Die praktischen Ideen; in Bezug auf die einzelnen und die Gesellschaft. Ihre Anwendung auf den Menschen. Das Ideal der Tugend und die Schranken des Menschen und der Gesellschaft. Begriff des Staats. Prinzipien des Fortgangs und des Rückgangs. Erwägung der Pflichten, welche der Fortschritt in der Sittlichkeit bedingt. 3. Religiöse Ansicht; Verhältnis zum Christentum. 4. Philosophische Polemik.

1. Begriff der Philosophie. Wenn man es unternimmt, jemand als einen Philosophen darzustellen, so mufs man vorher fragen, was Philosophie sei. Denn nach dem Begriffe derselben richtet sich der des Philosophen. Es sind nun zwar viele verschiedene Begriffe derselben aufgestellt, allein Herbart erinnert mit Recht an die Unzulässigkeit der Meinung, als könne eine heutige Schule oder überhaupt die heutige Zeit erklären, was die Philosophie sein solle; denn sie sei weder von heute noch von gestern. Hiermit sagt er, dafs der Begriff der Philosophie ein geschichtlich feststehender ist. Man mufs daher auf das zurückgehen, was diejenigen unter Philosophie verstanden haben, denen zuerst ein Begriff von ihrem philosophischen Tun aufgegangen ist. Diese sind aber keine anderen, als die alten Heroen der Philosophie, Plato und Aristoteles, welche lange Jahrhunderte das philosophische Streben beherrschten, deren Vorgänger zwar auch philosophiert haben, aber ohne einen klaren und deutlichen Begriff von ihrem Tun. Plato beschreibt die Philosophie als ein Streben nach Wahrheit, d. h. bei ihm ein Streben nach dem Wissen von dem wahrhaft Seienden und dem Wertvollen und unterscheidet dieses Wissen, als ein über das Gegebene hinausgehendes Denken von der blofsen Meinung. Aristoteles fügt hinzu, dafs die Philosophie die allein freie Wissenschaft sei, welche keinen anderen Zweck habe als das Wissen selbst, und dieses bestehe in einer notwendigen Annahme, deren Gegenteil unmöglich sei. Wenn nun Herbart selbst eine Definition der Philosophie als Bearbeitung oder Untersuchung der Begriffe aufgestellt hat, so scheint er sich mit seinem obigen Ausspruche in Widerspruch zu setzen. Allein diese Definition ist ihrem Sinne nach keine andere als die geschichtlich gegebene. Denn wer die Wahrheit sucht, findet sie nicht in seinem Vorrat von unwillkürlich und unbeaufsichtigt entstandenen Begriffen, da er sie dann schon besäfse. Hat er nun nichts anderes in sich als diese Begriffe, so mufs er die Wahrheit durch Berichtigung und Ergänzung derselben zu finden suchen, also sie bearbeiten.

2. Hauptdisziplinen. Auch an den althergebrachten verschiedenen Disziplinen der Philosophie, Logik, Physik und Ethik, hält Herbart im wesentlichen fest, nicht weil sie historisch, sondern weil sie der Hauptsache nach richtig sind. Denn diese Hauptdisziplinen ergeben sich aus den Hauptarten der in Untersuchung kommenden Begriffe. Diese können entweder nach ihrer Form oder nach ihrem Inhalte untersucht werden. Wird blofs ihre Form in Betracht gezogen, so kann der Erfolg der Untersuchung kein anderer sein, als sie klar und deutlich zu machen, woraus sich dann weiter die Erkenntnis der allein möglichen Arten ihrer Verbindung ergibt. Das ist das Geschäft der Logik. Wird ihr Inhalt untersucht, so ergibt sich der allgemein durchgreifende Unterschied, dafs einige einen unwillkürlichen Beifall oder im Gegenteile ein eben solches Mifsfallen hervorrufen, andere aber dieses nicht tun, also an sich gleichgültig sind. Die Untersuchung der ersteren ergibt die Wissenschaft der Ästhetik, deren Hauptteil die Ethik ist. Die an sich gleichgültigen Begriffe würden keine besondere Art der Bearbeitung, aufser der logischen, erfordern, wenn sie so, wie sie vorhanden sind, eine einstimmige Erkenntnis des Gegebenen darböten. Da sie faktisch dies nicht tun, so ist für sie eine besondere,

disparate Untersuchung nötig, welche in der Metaphysik geschieht. Da diese Einteilung der Hauptarten der Begriffsuntersuchung vollständig ist und also drei voneinander unabhängige Disziplinen ergibt, so verwirft Herbart die hauptsächlich durch den theoretischen Idealismus hervorgerufene Meinung, als müsse die Philosophie von einem einzigen Erkenntnisprinzipe, welches als Realprinzip zu fassen sei, ausgehen und aus diesem alle Erkenntnis ableiten, wie z. B. Fichte sogar die Logik durch seine Wissenschaftslehre begründen wollte. Durch die Verwerfung eines einzigen Prinzips für die ganze Philosophie trat Herbart schon in einen unvereinbaren Gegensatz gegen die übrige seine ganze Lebenszeit hindurch beherrschende Philosophie und hat sich 25 Jahre hindurch, wie er selbst sagt, völlig isoliert gefühlt, ohne bei anderen Verständnis und Hilfe zu finden. Aber er hat dennoch rüstig und unverdrossen an der weiteren Ausführung und Vervollkommnung seines Systems weiter gearbeitet. Denn sein genaues Denken erkannte die Fehler, welche seine Gegner begingen, indem sie als das eine Prinzip einen Begriff setzten, welcher dennoch eine innere und zwar sich widersprechende Vielheit in sich trug. Im Gegensatz gegen den Idealismus, welcher von der Meinung ausging, dafs Denken und Sein identisch seien, unterschied er scharf zwischen den Erkenntnis- und den Realprinzipien, welche letztere erst durch das Denken gefunden werden könnten, und sah in der Einheit eines philosophischen Systems nur dessen Einheit im Denken, d. h. die Widerspruchslosigkeit und den notwendigen Zusammenhang der Gedanken. Denn die anfängliche Trennung in den Erkenntnisprinzipien schliefst die Vereinigung in den Resultaten nicht aus. — Die Genauigkeit, Gründlichkeit und die Vollständigkeit der Untersuchung der gegebenen und der selbsterzeugten entscheidenden Begriffe wird bei der Betrachtung der drei Disziplinen Logik, Metaphysik inkl. Psychologie, und Ethik, welche Herbart systematisch bearbeitet hat, immer deutlicher hervortreten.

a) Was zunächst die Logik betrifft, so hatte Herbart keine Veranlassung von der alten formalen Logik abzuweichen, da er nicht wie Hegel die Widersprüche in den Begriffen des Gegebenen rechtfertigen, sondern auflösen wollte. Dieser mufste eine neue Logik suchen, welche gestattete, die Widersprüche in den Begriffen des Gegebenen als Wahrheiten festzuhalten, weil er nach dem idealistischen Grundsatze von der Identität des Denkens und des Seins, die von ihm wohl erkannten Widersprüche in das Seiende selbst verlegen mufste, und konnte sie daher nicht, wie Herbart, als eine anfangs unvermeidliche Auffassung des Gegebenen ansehen, die durch richtiges Denken fortgeschafft werden müsse. — Um die Logik hat Herbart sich das Verdienst erworben, sie von aller Vermischung mit der Psychologie gereinigt zu haben. Denn sie hat es nicht mit dem Aktus des Denkens zu tun, sondern allein mit dem Gedachten, da sie nur die Formen der möglichen Verknüpfungen des Gedachten nachweist, welche dieses seiner Beschaffenheit nach zuläfst. Da diese Formen für alles Gedachte gelten, was auch sein Inhalt sein mag, so ist die Logik eine allgemeine Methodenlehre, in welche die besonderen Methoden, die vom Inhalte des Gedachten abhängen, nicht hineingezogen werden dürfen. Die logischen Regeln dürfen ferner nicht als Äufserungen gewisser im menschlichen Verstande einmal liegender Gesetze, die bei anderen Vernunftwesen auch wohl anders sein könnten, gedacht werden, wonach die Logik nur die Aufstellung eines psychologischen Phänomens sein würde, und nicht vielmehr die Vorschriften enthielte, wie das Denken gehen solle und nur erzählte, wie es wirklich geht. Die logischen Regeln ergeben sich aus der Betrachtung des Gedachten mit ursprünglicher Evidenz für alle möglichen Intelligenzen. Auch in manchen Einzelheiten hat Herbart die Logik verbessert und die Lehre von der Syllogistik weiter geführt.

b) In der Metaphysik weicht er von allen übrigen älteren und neueren Systemen bedeutend ab, wenn er auch einzelne Begriffe und Sätze mit ihnen gemein hat; so mit den Eleaten den Begriff des absoluten Seins; mit den Atomikern den Satz, dafs aus dem wahrhaft Vielen nicht Eins wird und aus dem Eins nicht das Viele; mit Plato die Erkenntnis des Widerspruchs in dem sich verändernden Dinge; mit den

Skeptikern den Satz, dafs das wahre Wesen der vorhandenen Dinge nicht erkannt werden kann; mit Locke, dafs das wahre Wesen der Substanz unbekannt ist; mit Leibniz, dafs das wahrhaft Seiende unräumlich ist; mit Kant, dafs das Sein keine Qualität der Dinge ist, sondern nur die Position derselben und dafs eine spekulative Theologie zu den Unmöglichkeiten gehört; mit Fichte, dafs das Ich, als Identität des Subjekts und Objekts undenkbar ist, mit Hegel endlich die Erkenntnis der Widersprüche in den Begriffen des Gegebenen. Aber während diese Wahrheiten bei jenen Philosophen nicht konsequent durchgeführt, sondern mit unhaltbaren Gedanken vermischt und nur gleichsam einzelne Lichtblicke sind, welche in dem Dunkel von allerlei Irrtümern wieder verschwinden ohne die Nacht zu erhellen, hat Herbart sie vollständig ausgeführt und zu einem in sich konsequenten Systeme der Metaphysik verbunden. Diese ist ihm in ihrer Allgemeinheit genommen, die Wissenschaft von der Begreiflichkeit der Erfahrung, d. h. sie untersucht, wie es möglich sei, das Gegebene so zu denken, dafs unsere Begriffe sowohl mit der Erfahrung als auch mit der Logik zusammenstimmen. Eine solche Wissenschaft würde nicht nötig und auch gar nicht entstanden sein, wenn sich diese Übereinstimmung in den unwillkürlich entstandenen Erfahrungsbegriffen ohne weiteres fände. Aber das ist nicht der Fall. Eine genaue Untersuchung dieser Begriffe findet, dafs alle in sich selbst widersprechend sind. Das Gegebene fällt unter die allgemeinen Begriffe des Dinges mit mehreren Merkmalen und des veränderlichen Dinges, und diese Dinge sind entweder Körper oder Geister, d. h. entweder materielle, räumlich ausgedehnte, oder selbstbewufste, ein Ich. Das Ding mit mehreren Merkmalen beansprucht Eins zu sein, wird aber doch nur durch mehrere disparate Merkmale wahrgenommen, die nicht auf Eine Qualität zurückgeführt werden können; dafs es wahrhaft Eins sei, wird nur hinzugedacht, indem man es für den Besitzer dieser Merkmale erklärt. Allein dieses Besitzen des Vielen ist selbst ein Vielfaches, und wenn dieses Besitzen als eine Qualität des Dinges gedacht wird, so zerfällt das angeblich Eine doch wieder in Vieles. Die verlangte Einheit ist also nicht zu finden. Die Merkmale sind allerdings Eine Gruppe, aber dieser Begriff drückt nur eine formale, nicht eine reale Einheit aus. Dasselbe ergibt sich, wenn man mit der alten Metaphysik sagt: der Substanz inhärieren viele Accidenzen. — Das veränderliche Ding offenbart noch leichter seinen Widerspruch. Denn obwohl es anders geworden ist, soll es doch dasselbe sein, da man nicht annimmt, dafs es vergehe und ein neues Ding an seine Stelle trete. Dazu kommt, wenn ein Ding, etwa ABC, übergeht in ABD, in dem Akte des Übergehens das Merkmal C noch da ist, aber verschwindend und D auch schon da sein mufs, aber entstehend. Denn sonst entstände ein absoluter Sprung, während man doch die Veränderung als kontinuierlich denken mufs. — Die beiden unvereinbaren Merkmale C und D müssen also dem Dinge zugleich beigelegt werden. — Die Materie wird gedacht als das im Raume ausgedehnte Reale. Das Eine, welches sich dehnt, soll also dasselbe sein mit dem Vielen, worin es durch die Ausdehnung zerreifst. Nun könnte es freilich als Summe seiner Teile ohne Widerspruch gedacht werden, wenn nicht jeder seiner Teile auch wieder als Materie, also als ausgedehnt gedacht werden müfste und so ins Unendliche fort. Auf diese Weise könnten seine letzten Teile nicht gefunden werden. Denkt man aber, dafs es aus letzten Teilen bestehend, so müfsten diese nicht ausgedehnt, sondern einfach, d. h. raumlos sein, aber aus Raumlosen scheint kein Räumliches entstehen zu können, da der Raum als kontinuierlich gedacht wird. — Der Begriff des Ich endlich leidet an mehreren Widersprüchen. Wird das Ich als ein reales Eins gedacht, so fällt es sowohl unter den Widerspruch des Dinges mit vielen Merkmalen, als auch unter den des veränderlichen Dinges, weil es dann als Urquell der vielen verschiedenen Vorstellungen angesehen werden mufs, also eine ursprüngliche Mannigfaltigkeit in sich enthält und weil aufserdem seine Vorstellungen veränderlich sind. Denkt man es aber als rein, d. h. als die Identität des Subjekts und Objekts, so kann man den Inhalt seines Begriffs nicht finden. Denn auf die Frage: wen das Ich vorstellt, wenn es sich vorstellt? ist keine Antwort möglich,

da das »Sich« nichts anderes bedeutet als »sein Ich« und wenn man fragt: was das ist, welches sich vorstellt, so ist ebenfalls nur möglich zu antworten: es ist das Ich. Dazu kommt, dafs die prätendierte Einheit des Subjekts und Objekts dem unvermeidlichen Gegensatze zwischen Subjekt und Objekt widerspricht. —

Diese von Herbart geleistete Nachweisung der Widersprüche in der gemeinen Auffassung des Gegebenen ist für die allgemeine Metaphysik vollständig. Denn die übrigen besonderen Formen des Gegebenen, wie des Lebens, des Organismus, der Polarität, der Zweckmäfsigkeit usw. fallen unter die obigen allgemeinen Formen und können daher, wenn sie Widersprüche in sich enthalten, erst nach diesen berichtigt werden, oder wenn sie keine enthalten, wie die Form der Zweckmäfsigkeit, so fallen sie gar nicht unter die metaphysische Bearbeitung. — Denn das metaphysische Denken, welches, um die gegebenen Widersprüche zu lösen, sich über die Erfahrung erheben mufs, hat dazu keinen Antrieb und keine Berechtigung als eben die Widersprüche. Dieser Antrieb liegt aber lediglich darin, dafs die gegebenen Dinge einen Anspruch darauf machen, als seiend gedacht zu werden. Aber dieser Anspruch kann nicht eher gerechtfertigt werden, bis jene Widersprüche gelöst sind. Denn ein Begriff, in welchem das eine Glied das andere aufhebt, kann unmöglich ein wahrhaft Seiendes ausdrücken. Andere Begriffe, welche jenen Anspruch auf das Sein nicht machen, wie z. B. die Kontinuität und die Bewegung, enthalten auch Widersprüche, aber bei diesen ist die Lösung nicht nötig, vielmehr unmöglich, wie ja auch in der Mathematik, besonders der höheren, viele widersprechende Begriffe notwendig beibehalten, ja erzeugt werden müssen. — Diese Untersuchung Herbarts mit ihrer Ordnung, Schärfe und Vollständigkeit findet sich bei keinem anderen Philosophen. Einzelne, wie die Eleaten, Plato, Fichte und Hegel haben einen oder den anderen Widerspruch erkannt, aber nicht alle; andere, wie Aristoteles, Kant und Schelling haben sie nur dunkel gefühlt; die meisten aber haben sie gar nicht beachtet. Einige neuere haben gemeint, die von Herbart aufgestellten Widersprüche seien keine; aber wer nicht scharf denkt, hält manches für möglich, was doch unmöglich ist. — Für die Lösung der Widersprüche hat Herbart seine Methode der Beziehungen aufgestellt, die hier aber übergangen werden kann, da er selbst sagt, man könne sie entbehren, wenn man genau dem Antriebe folge, welcher in den Problemen selbst enthalten sei.

Von der gröfsten Wichtigkeit für das ganze System Herbarts ist seine Untersuchung über den Begriff des Sein und des Seienden. Er unterscheidet zunächst das Sein vom Geschehen, als disparate Begriffe, und zeigt, dafs, wenn man den Grund des Geschehens ohne weiteres sofort in dem Seienden voraussetzt, als ob diesem die Begründung wesentlich wäre, also ursprünglich in seiner Natur läge, man das Seiende, sofern es vor der Folge gedacht wird, zur blofsen Möglichkeit des Geschehens und Werdens mache, so dafs falls das Werden sich aus ihm nicht entwickle, das Seiende nicht wäre, was es ist, also überhaupt nicht wäre. In jener Annahme liegt also der offenbare Widerspruch, dafs das Seiende seinem Wirken vorausgesetzt wird und auch nicht. Denn das Seiende soll zwar dem Wirken vorausgesetzt werden, aber es soll sich auch erst durch sein Wirken realisieren; denn wenn es nicht wirkt, so ist es auch nicht. Vermeidet man diesen Widerspruch, so mufs das Seiende absolut gesetzt werden, unangesehen, ob es wirkt oder nicht. Das Wirken liegt nicht im Begriffe des Seienden, d. h. es ist ihm zufällig. Daher darf man das Sein auch nicht mit der Wirklichkeit verwechseln, denn die Wirklichkeit ist nichts anderes, als das uns Gegebene; sie bezieht sich also auf uns, wenn dieses auch im gemeinen Denken, d. h. vor aller Untersuchung für das Reale gehalten wird. Das Sein ist auch kein Dasein; denn dieses bedeutet, dafs etwas in einer Reihe mit anderem ist, welches auch da ist. Dann würde das Seiende mit Aufhebung dieser Reihe verschwinden, also nur unter einer Bedingung, nicht aber absolut gesetzt sein. Wird das Sein also von irgend etwas bejaht, so wird damit ausgesagt, dafs dieses nichts bedürfe, weder ein Denkendes noch ein anderes Seiendes, welches es trage, es stehe an sich selbst fest. Gegen diesen Begriff des Sein ist der Einwurf gemacht,

dafs Herbart ihn willkürlich gemacht habe. Aber nicht allein wird von allen vor weiterem Nachdenken diese absolute Position auf die gegebenen Dinge, wenn auch fälschlich, angewandt, sondern auch alle Philosophen haben irgend etwas absolut ohne alle Bedingung gesetzt: die Elemente, Atome, Samen der Dinge, Zahlen, das Eins, allgemeine Begriffe, die Materie, Dinge an sich, die unendliche Substanz, das Ich, die absolute Identität, den absoluten Geist, den ursprünglichen Drang usw. Aber alle Philosophen haben wenig oder gar nicht gefragt, ob das von ihnen als absolut Gesetzte die Bedingungen erfülle, unter denen etwas als absolut gesetzt werden kann. Herbart ist der einzige, welcher es gründlich getan hat, und der daher in dieser Hinsicht einen einsamen Platz unter den bisherigen Philosophen einnimmt. Und doch ist es selbstverständlich, dafs, wenn etwas absolut gesetzt werden soll, es auch von einer solchen Beschaffenheit sein mufs, die keine Relation und Negation in ihrem Begriffe enthält. Das Seiende mufs daher als durchaus positiv oder affirmativ gedacht werden, ferner als absolut einfach, ohne alle innere Mehrheit. Denn wenn seine Qualität mehrfach wäre, so würde sie wenigstens zwei voneinander unabhängige Qualitäten enthalten müssen. Dann würden zwei absolute Qualitäten, aber nicht ein, sondern zwei Seiende sein. Wollte man aber die Einheit der beiden als das Seiende setzen, so hätte man wieder ein Relatives als absolut gesetzt, da die Einheit sich auf beide bezieht und ohne diese Beziehung nichts ist. Ebensowenig darf das Seiende als ein Quantum gedacht werden, denn in jedem Quantum lassen sich Teile unterscheiden, mögen sie trennbar oder untrennbar (kontinuierlich) sein; es würde also wiederum nicht ein, sondern mehrere Seiende gesetzt werden, und beim Kontinuum die Beziehung aufeinander noch hinzukommen. Wie Vieles aber sei, bleibt durch den Begriff des Seienden ganz unbestimmt, da die Vielheit des Seienden nicht Vielheit im Seienden ist. — Mit diesen Sätzen stellte sich Herbart dem damals herrschenden mit Spinozismus verquicktem Idealismus feindlich gegenüber, wurde aber wenig beachtet, weil dieser Idealismus wähnte, alle übrige Philosophie sei nur ein in der Entwicklung der Philosophie weit zurückgebliebener Standpunkt, und das philosophische Publikum schwach genug war, dieses zu glauben.

Aus den obigen Bestimmungen des absolut Gesetzten oder des Seienden ergibt sich weiter, dafs nichts von dem Gegebenen als wahrhaft seiend gedacht werden darf. Denn alles, was wir wirklich wahrnehmen, ist nur unsere Vorstellung, ist also ein Relatives; alle Begriffe von dem Wirklichen sind nur relative; die gegebenen Qualitäten der Dinge sind kein absolutes Was, sondern entspringen nur aus Verhältnissen, sind daher kein Sein, sondern ein Geschehen. Die wahren Qualitäten des Seienden bleiben uns stets unbekannt; in diesem Sinne ist der Satz Kants richtig, dafs wir die Dinge an sich kennen. Daher ist das Gegebene sämtlich nur ein Schein, d. h. nicht Täuschung oder Traum, sondern wirklicher Schein, welcher auf das Seiende hindeutet, da, wenn nichts wäre, auch nichts scheinen könnte. Weil ferner dieser Schein ein mannigfaltiger ist, der auf keine Weise auf ein wahres Eins zurückgeführt werden kann, so deutet er auf vieles und qualitativ verschiedenes Seiende hin.

Auf dem Grunde dieser Bestimmungen über das Sein und das Seiende löst Herbart die angeführten Widersprüche in den Begriffen des Gegebenen.

1. Der Widerspruch in dem Begriffe des Dinges mit mehreren Merkmalen, oder der Substanz, welcher viele Accidenzen inhärieren, lag darin, dafs das eine Ding oder die eine Substanz zugleich als Eins und als Vieles gedacht wird. Ist dieser Begriff unmöglich und kann er nicht weggeworfen werden wie die gemachten Widersprüche, so mufs nach der logischen Regel, dafs man von dem Unmöglichen das gerade Gegenteil setzen mufs, gedacht werden, dafs die Vielheit in dem Einen nicht von ihm selbst herrührt, sondern von einem Zusammensein des einen Seienden mit anderen realen Wesen. Denn die Vielheit der Merkmale kann nicht verändert werden, weil sie erfahrungsmäfsig gegeben ist; sie kann nicht geleugnet werden, sondern nur, dafs sie aus dem einfachen realen Wesen stamme. Aus vielen isolierten Wesen aber kann sie auch nicht stammen, also mufs gesetzt werden, dafs sie durch irgend eine Verbindung oder Zusammensein mehrerer

realen Wesen entstehe. Wie dies möglich sei, bleibt hier noch im Dunklen, dieses wird sich aber durch die Lösung des folgenden Problems lösen. Nur soviel erhellt hier, dafs Ein einfaches reales Wesen keine Substanz, d. h. eine Trägerin der Accidenzen sein könne, also keine Substanz ohne Kausalität.

2. Der Widerspruch, dafs ein Ding in dem nächsten Augenblicke nicht mehr ist, was es in dem vorigen war und doch prätendiert, dasselbe zu sein, ist schon dem gemeinen Denken aufgefallen und dieses hat schon längst angefangen, den gegebenen Begriff dadurch zu verbessern, dafs es die Veränderung dem Einflusse eines oder mehrerer Dinge zuschreibt, durch welchen etwas Neues in jenem entstanden sei. Allein so wie hier die Ursache gedacht wird, als eine äufsere, die von sich etwas in ein anderes einschliefsen läfst, ist selbst ein in sich widersprechender Gedanke. Denn dieses Einfliefsenlassen ist selbst eine Veränderung in dem verursachenden Dinge, die also wiederum eine äufsere Ursache haben müfste und so ins Unendliche fort. Daher haben manche Philosophen ein wirkendes Prinzip angenommen, bei dem das Wirken zu seiner eigenen Natur gehöre. Aber diese Annahme ist wieder eine unmögliche. Denn das wirkende Prinzip mufs ein reales Wesen sein, da nichts nicht wirken kann. Als Seiendes ist es aber was es ist, ohne alle Beziehung auf Anderes. Das Wirken kann also nicht in seiner Natur liegen, denn das Wirken ist eine Beziehung auf Anderes. Es scheint also, dafs man den Begriff der äufseren Ursche ganz fallen lassen müsse, wenn er nicht anders als auf diese beiden Weisen gefafst werden kann. Wollte man nun anstatt der äufseren Ursache eine blofs innere annehmen, d. h. dafs ein Ding sich selbst zum Wirken bestimmt, so gerät man wieder in eine unendliche Reihe der Ursachen. Denn die Selbstbestimmung ist auch eine Veränderung des früheren Zustandes, die wieder eine Selbstbestimmung voraussetzt und so ins Unendliche fort. Es scheint also, dafs man den Begriff der Ursache gänzlich aufgeben und die Veränderung auf ein absolutes Werden zurückführen müsse. Allein damit begibt man sich in den offenbarsten Widerspruch, weil man dann denken mufs, dafs die Qualität des Seienden sich grundlos selbst aufhebe und in ihr Gegenteil umschlage. Dann aber würde die Qualität des Seienden sich selbst widersprechen, d. h. sie würde sich selbst aufheben und also nichts werden, nicht aber, wie Hegel meinte, ein Neues setzen. Herbart hat, um die Frage nach der Möglichkeit der Kausalität zu beantworten, einen völlig neuen Weg eingeschlagen. Das absolut einfache Wesen kann sich nicht von selbst aufmachen, um das Geschehen hervorzubringen, wenn es dazu nicht genötigt wird. Da diese Nötigung nicht in ihm selber liegen kann, so mufs sie in anderen einfachen Wesen liegen. Dies kann aber nur dann der Fall sein, wenn zwei oder mehrere Wesen in ein Zusammensein geraten, so dafs sie für einander sind, und auch nur in dem Falle, wenn in ihrer Qualität etwas ist, welches sich gegenseitig negiert. Da diese Negation nicht die unveränderliche Qualität der Wesen verändern kann, so müssen die einfachen Wesen, die in dieses Verhältnis geraten, einander widerstehen, und der Zustand dieses gegenseitigen Widerstehens ist das Neue, welches geschieht. Diese Theorie der »Störung und Selbsterhaltung« zeigt, dafs alle wahre Ursache eine Wechselursache ist, und dafs die Kraft nicht ursprünglich in den Wesen enthalten ist, sondern erst in ihnen entsteht. — Die ausführliche Begründung dieser Theorie kann hier nicht wiedergegeben werden; wohl aber ist hier wieder ein Ort, die Genauigkeit, Vollständigkeit und Scharfsinnigkeit des Denkens bei Herbart den übrigen Philosophen gegenüber hervorzuheben. Der Begriff der Ursache und der Kraft ist zwar von der grofsen Mehrzahl dieser seit alter Zeit gebraucht, aber nur sehr wenige haben es für nötig gefunden, sich in eine wirkliche Untersuchung darüber einzulassen. Des Cartes, die Occasionalisten und Leibniz erkannten zwar die Unmöglichkeit des influxus physicus, aber versuchten die Frage nach der Möglichkeit des Verursachens durch eine über alles menschliche Verständnis hinausliegende göttliche Einrichtung vergeblich zu erklären. Kant überhob sich aller weiteren Untersuchung durch die Annahme eines im Verstande ursprünglich liegenden Kausalgesetzes, in welchem er nur ein Gesetz der notwendigen Aufeinanderfolge der

Erscheinungen sah. Seine idealistischen Nachfolger verfielen in das absolute Werden. Die neueren Atomiker statten die Atome mit ursprünglichen Kräften aus, wobei sie sich der Mühe überheben zu fragen, was denn eigentlich eine Kraft sei.

3. Das Problem der Materie, d. h. des räumlichen Realen, bearbeitet Herbart in einer sehr weitläufigen Untersuchung, deren Hauptsache in folgendem bestehen möchte. Der sinnliche Raum bezieht sich auf die vorhandene Erscheinung, nicht auf die realen Wesen. Aber wenn diese nach den Ergebnissen der Untersuchung über die Substanz und die Veränderung in einem Zusammen oder auch Nichtzusammen gedacht werden müssen, so werden notwendig Raumbegriffe auf sie angewendet. Denn wenn die Materie nicht eine blofse den Menschen eigentümliche Erscheinung sein soll, wie Kant meinte, so müssen die realen Wesen ganz unabhängig von unserem Anschauen in einem Raume geordnet und beweglich gedacht werden. Herbart konstruiert daher einen intelligiblen Raum d. h. einen Raum, in dem sich die Intelligibeln nämlich die erschlossenen realen Wesen bewegen. Das Element desselben ist das Aneinander zweier Punkte, durch dessen Wiederholung eine starre Linie entsteht, worauf dann die übrigen räumlichen Konstruktionen folgen. Anfänglich gewinnt er nur kommensurable, deren Mafs das Aneinander zweier Punkte ist. Sodann aber, wenn zwischen zwei schon in bestimmter Distanz feststehende Punkte eine Linie gelegt werden soll, ergeben sich auch inkommensurable Linien, weil es dann möglich ist, dafs der letzte Punkt der Linie sich völlig mit dem schon feststehenden Punkte deckt, zu welchem sie geht. Durch die Übertragung dieses unvollständigen Zusammenfallens auf alle Punkte der Linie entsteht eine kontinuierliche Linie und weiterhin alle übrigen kontinuierlichen räumlichen Konstruktionen. Dadurch entsteht freilich der Widerspruch, welcher in dem Begriffe der Teilung eines unräumlichen Punktes und überhaupt in dem unvermeidlichen Begriffe des Kontinuums liegt und nicht aufgehoben werden kann, aber es auch nicht bedarf. Denn er liegt nur in einer an sich nichtigen, formalen Konstruktion. Diese ist an sich nichtig, weil der Raum an sich nichts ist, sondern nur die Möglichkeit des Aufsereinander. Werden nun in eine solche Konstruktion die einfachen realen Wesen hineingetragen, so trifft der Widerspruch nicht sie selbst, sondern nur die ihnen zufällige Lage. Derselbe Widerspruch liegt auch in dem Begriffe der Bewegung, welche als kontinuierlich gedacht werden mufs. Die Bewegung ist an sich auch kein wahrhaftes Geschehen, da blofs durch sie in den Wesen nichts geschieht. Mit solchen unmöglichen Begriffen hat auch die Arithmetik insbesondere die höhere ohne Irrtum zu rechnen. — Zur Bildung der Materie sind mehr als zwei reale Wesen erforderlich, weil zwei allein, die sich gegenseitig selbst erhalten, in einem Punkt zusammenfallen würden. Es mufs deshalb angenommen werden, dafs mehrere Wesen in das Eine eindringen, gegen welche sich dieses nicht selbst erhalten kann. Diese würden daher nicht vollständig in jenes eindringen können und mit ihm zusammen mehr als einen mathematischen Punkt einnehmen. — Die weiteren Expositionen Herbarts über die Materie haben an diesem Orte kein vorwiegendes Interesse, weil sie nur die Grundlage zu dem Versuch der Naturphilosophie Herbarts (und ein solcher soll diese nur sein) bilden. Das Vorstehende ist auch nur deshalb angeführt, um die Genauigkeit und Schärfe des Denkens bei Herbart in der Kürze zu zeigen, worin er alle anderen Philosophen übertrifft.

4. Das letzte Problem der Metaphysik bezieht sich auf die Widersprüche, welche der Begriff des Ich in sich trägt und seine Behandlung ist hauptsächlich gegen den Idealismus gerichtet. Dieser, wie er sich in seiner Strenge bei Fichte findet, ist zwar ein notwendiger Durchgangspunkt für die Metaphysik, da es unzweifelhaft richtig ist, dafs alle sog. äufsere Erfahrung in der Tat nur eine innere ist. Denn wir haben als das wahrhaft Gegebene nur unsere Vorstellungen; dafs diese von etwas Äufserem herrühren, ist uns nicht gegeben, sondern nur hinzugedacht. Die äufseren Dinge sind in der Tat doch nur unsere Vorstellungen, die nirgends anders wo sind als in uns. Daher scheint das einzige reale Wesen nur unser Ich zu sein, und alles Übrige nur dessen Vorstellung. Aber wegen der nachgewiesenen Widersprüche

im Begriffe des Ich kann es kein reales Wesen sein, so sehr es dasselbe auch im gemeinen Denken prätendiert. Für denjenigen, der diese Widersprüche erkennt, verliert der Idealismus in allen seinen Gestaltungen seine Wahrheit. Daher ging Herbart trotz des seine Zeit beherrschenden Idealismus auf dem Wege seiner Ontologie weiter. Ist alles Geschehen nur in den einfachen realen Wesen möglich, so mufs das Ich oder das Selbstbewufstsein auch in einem solchen geschehen. Er nennt dieses Wesen mit dem alten die Seele. Diese ist daher, wie alle übrigen Wesen, an sich selbst von allem Geschehen frei, welches in ihr nur durch das Zusammensein mit anderen Wesen entstehen kann. Daher ist sie an sich nicht, wie die gewöhnliche Ansicht annimmt, ein ursprünglich vorstellendes, denkendes, wollendes und fühlendes Wesen; es sind in ihr auch keinerlei Anlagen, Keime, Vermögen und Kräfte vorhanden, aus denen sich Bewufstsein und Selbstbewufstsein entwickeln könnte. Alle ihre Vorstellungen, unter welchem Worte Herbart nicht nach üblicher Weise Abbilder des Vorhandenen versteht, sind nur ihre Selbsterhaltungen oder Zustände, zu denen sie nur durch das Zusammensein mit anderen realen Wesen gelangt, und diese drücken nur auf verschiedene Weise ihre eigene Qualität aus, ohne irgendwie das Wesen und Geschehen in anderen Wesen abzubilden. Einmal entstanden aber bleiben diese Vorstellungen ihrer Qualität nach unveränderlich. Da die Seele mit sehr verschiedenen und sehr vielen Wesen unmittelbar oder mittelbar zusammen sein kann, so sind ihre Selbsterhaltungen auch sehr verschieden, obwohl sie alle in der einfachen Seele sind ohne irgend einen Raum einzunehmen, wie sich manche eingebildet haben und noch einbilden. Ebenso sind ihre Selbsterhaltungen ihrer Stärke nach unwandelbar aber sehr verschieden, und können daraus die mannigfaltigsten Verbindungen und Gegensätze des Geschens in ihr entstehen. Wie Herbart das Problem des Ich in seiner auf Metaphysik, Erfahrung und Mathematik gegründeten Psychologie gelöst hat, kann hier nicht ausgeführt werden. Nur das mag noch bemerkt sein, dafs es eins der gröfsten Verdienste um die Philosophie ist, dafs er die Psychologie, welcher er um der Pädagogik und der Anwendung der ethischen Wissenschaft auf das Leben willen einen ganz aufserordentlichen Fleifs bis zu seinem Lebensende gewidmet hat, als der erste in der ganzen Reihe der Philosophen auf die Bahn einer wirklichen Wissenschaft geführt hat. Zwar hatte Fichte schon den Versuch gemacht, das empirische Bewufstsein und dessen Vorgänge aus einem unbewufsten psychischen Mechanismus spekulativ zu erklären, aber dieser war durchaus wertlos, weil er mit widersprechenden Begriffen unternommen wurde. Herbart verwarf den ganzen Begriffsapparat, mit welchem man bisher diese Wissenschaft bearbeitet hatte, sowohl das Ich als Realprinzip als auch die Seelenvermögen als Realgründe des geistigen Geschehens. Diese letzteren sind ihm nicht besser als die mythologischen Vorstellungen, mit denen man in alter Zeit die Ereignisse der sinnlichen Welt hatte erklären wollen, und als Reste der Scholastik, die sich vergeblich bemühte, aus der vorausgesetzten Möglichkeit die Wirklichkeit zu begreifen. Insbesondere machte er der alten Psychologie zum Vorwurf, dafs sie das vorhandene Bewufstsein des erwachsenen gebildeten Menschen, welches nur das Resultat einer sehr langen und langsamen Entwicklung sein könne, als eine ursprünglich in der Seele liegende Mitgift ansehe und über die Entstehung der geistigen Bildung nichts zu sagen wisse, als dafs ihr allerlei Keime und Anlagen zu Grunde lägen, ohne doch angeben zu können, worin diese beständen. — Die Unsterblichkeit der Seele ist ihm ohne allen Zweifel gewifs, da sie ein einfaches reales Wesen ist, dessen innere in diesem Leben erworbene Bildung nicht verloren werden kann.

c) Auch die praktische Philosophie Herbarts ist insofern ein origineller Anfang, als die wissenschaftliche Darstellung derselben ein durchaus neuer Anfang ist. Nicht seine ethische Beurteilung des Wollens ist eine neue; denn sie ist dieselbe, welche seit alter Zeit in der menschlichen Gesellschaft vorhanden gewesen ist. Ebensowenig ist sein Gegensatz gegen den Eudämonismus etwas Neues; er bekennt dankbar, dafs er durch Kant von demselben geheilt sei. Auch haben schon vor Herbart einige eng-

lische Philosophen, wie durch einen Nebel eine Verwandtschaft der Ethik mit der Ästhetik gesehen, aber sind fern davon gewesen dies wissenschaftlich zu begründen und auszuführen, wie es Herbart getan hat, bei dem übrigens diese Verwandtschaft im Grunde nur eine logische ist. Aber das ist vollständig neu, dafs er nicht, wie bisher geschehen war, die Ethik mit den leeren formalen Begriffen des Gesetzes, der Pflicht und der Tugend beginnt. Er beweist, dafs die ethische Beurteilung nicht von einem Wollen ausgehen dürfe, weil der Wille nicht sein eigener Richter sein kann. Lob und Tadel ergeht über das Wollen, also kann es nicht durch das Wollen bestimmt sein, sondern mufs willenlos, unwillkürlich sein. Ein solches Urteil kann ferner nicht über ein einfaches Wollen ergehen; denn das Einfache ist überall gleichgültig. Wie in der Ästhetik, so müssen daher auch in der Ethik Verhältnisse der Beurteilung vorgelegt werden. In dieser also Willensverhältnisse. Hier zeigt sich wieder Herbarts Gründlichkeit und Vollständigkeit im Denken, indem er zunächst eine Reihe von einfachen Willensverhältnissen konstruiert und beweist, dafs aufser diesen keine anderen möglich sind. Er findet fünf solcher Verhältnisse: des Willens Einer Person zu ihrer eigenen Einsicht; des schwächeren Wollens zu einem stärkeren, des Willens einer Person zu dem vorgestellten Willen einer anderen, und die beiden Verhältnisse zwischen zwei Personen, deren Wollen entweder unabsichtlich oder absichtlich aufeinander treffen. Das Urteil über diese Verhältnisse ergibt die Ideen (Musterbegriffe) der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Vergeltung. Da diese Willensverhältnisse sich auch in einer gröfseren Menge zusammenlebender Personen finden, so mufs sich auch auf diese die Beurteilung erstrecken, wodurch die abgeleiteten Ideen der Rechtsgesellschaft, des Lohnsystems, des Verwaltungssystems, des Kultursystems und der beseelten Gesellschaft sich ergeben. Nach der Aufstellung und näheren Beschreibung dieser Ideen läfst sich Herbart in eine Untersuchung über die Anwendung derselben auf den Menschen ein und führt diese schwierige und verwickelte Untersuchung so umfassend in ihrer Allgemeinheit aus, wie sie sich vor ihm und auch nach ihm schwerlich wieder findet. Mögen auch sehr viele treffliche Untersuchungen über einzelne Verhältnisse vorhanden sein, die tiefer in das Spezielle eingehen, aber die im allgemeinen vollständige Zusammenfassung alles dessen, was zur Anwendung der praktischen Ideen notwendig bedacht und ausgeführt werden müfste, wenn das ganze Leben des Einzelnen wie der Gesellschaft dem Ideal freilich nicht entsprechen, was unmöglich ist, aber doch mehr und mehr angenähert werden soll, wird sich schwerlich anderswo finden. Das aber ist eben der Hauptgrundsatz Herbarts, dafs die Ideen in ihrer Gesamtheit miteinander sowohl in der einzelnen Person als in dem gesellschaftlichen Leben verbunden sein müssen, wenn das ethische Ideal erstrebt werden soll. Das Ideal für den Einzelnen ist die Tugend, d. h. der reelle allen Ideen gemäfse Wille, für die Gesellschaft, der von allen Ideen beseelte Gemeingeist. Aber dieses Ideal ist nicht erreichbar. Denn wenn auch die Tugend in einer Person vorhanden wäre, so könnte ihr Handeln in der ihr fremden Welt wegen der vielfachen Verwicklungen und Hindernisse, welche diese ihr entgegenstellt, nicht genügen; ebensowenig kann sich die Tugend in der Zeitreihe des Lebens vollkommen entwickeln, das Höchste, was erreicht werden kann, ist die Sittlichkeit, d. h. der Entschlufs der besten Einsicht zu folgen. Denn die Bedingungen der Tugend stehen wegen seiner Abhängigkeit vom leiblichen Organismus, seiner Gebrechlichkeit, seiner Individualität und der Gesellschaft, in welcher er lebt, nicht in seiner Gewalt.

Von besonderer Wichtigkeit sind Herbarts Ansichten über den Staat. Dieser ist nicht entstanden durch einen beliebigen Vertrag einer zusammenhangslosen Anzahl von Einzelnen, sondern aus einer Menge verschiedener kleiner Gesellungen, die auf einem Boden dauernd zusammenleben wollen und sich zu ihrem Schutze gegen innere Unordnung und äufsere Feinde einer auf ihrem Boden befindlichen Macht unterworfen haben. Da der Staat die umfassendste Gesellschaft ist, so gelten für ihn auch alle gesellschaftliche Ideen ohne Ausnahme, wenn der sittliche Mafsstab an ihn gelegt wird. Er soll sie alle durch

seine Mitglieder möglichst verwirklichen. — Man kann nur die Kraft und die Tiefe der sittlichen Einsicht Herbarts bewundern, dafs er in einer Zeit, wo das von der Moral völlig getrennte Naturrecht noch selbst bei Kant und Fichte in voller Geltung war, und man den Staat nur als eine Rechtsgesellschaft ansah, und in einer Zeit, die dazu noch unter dem Drucke der Napoleonischen Herrschaft stand, solche Gedanken fassen und vortragen konnte, — Gedanken, die in viel späterer Zeit gefafst und erst in der unserigen anfangen, einigermafsen ihrer Verwirklichung entgegenzugehen. In dieser Hinsicht vorzüglich steht er weit über seiner Zeit. — Auch hinsichtlich der Gesellschaft überhaupt und des Staats insbesondere weist Herbart die Schranken durch eine eingehende Untersuchung nach, die nicht allein in der mangelhaften Gesittung der Mitglieder und in den unzureichenden Institutionen liegen, welche aus Mifstrauen gegen die Macht, welche sowohl schützen als auch drücken kann, die Macht durch Teilung schwächen, sondern auch in den schon errichteten ethischen Systemen. Zwar die Rechtsgesellschaft und das Lohnsystem erhalten und verbessern sich aus eigenem Triebe, aber doch nur auf die Dauer, wenn ihnen das Wohlwollen entgegenkommt; das Verwaltungssystem aber, welches sich auf das Wohlwollen gründet, erzeugt nicht von selbst diese Gesinnung, sondern erweckt nur immer neue Wünsche nach Genufs und ist daher nicht ausführbar, wenn nicht ein allgemein verbreitetes Wohlwollen vorhanden ist; das Kultursystem, je weiter es fortschreitet droht zu zerfallen, besonders wenn die praktischen Ideen nicht richtig gesehen und angewandt werden. Statt der Einigkeit entsteht Zwiespalt und eine Verdünnung des gesellschaftlichen Geistes. Wenn die Regierung bessern will, so stöfst sie an eingewurzelte Sitten und Nationalgefühle; will sie aber im Geiste einer gesunkenen Gesellschaft handeln, so macht sie das Übel noch schlimmer. — Das menschliche Geschlecht im einzelnen so im grofsen und ganzen scheint daher nicht geeignet zu sein, der Tugend recht nahe zu kommen. Aber dennoch ist schon etwas erreicht, und feste Grenzen des Fortschritts in der Gesittung zeigen sich nicht. Deshalb weist Herbart auf die verschiedenen Arten der menschlichen Regsamkeit hin: die Beschäftigungen in Arbeit und Erholung, die Gesinnungsverhältnisse des Verkehrs, des Beifalls und Mifsfallens, der Liebe und Freundschaft; die Familien- und die Dienstverhältnisse, um in ihnen die Prinzipien des Fortgangs und Rückgangs zu erkennen. Denn danach richten sich die Überlegungen über dasjenige, was für den Fortschritt geschehen mufs. Solche Überlegungen zerfallen dreifach: insofern die Grundideen dem einzelnen gelten; insofern die abgeleiteten Ideen die Gesellschaft sich zum Gegenstande nehmen, und sofern die einzelnen und die Gesellschaft in ihrer Wechselwirkung das Künftige zum Besseren oder Schlimmeren hinführen. Mit diesen Überlegungen beschäftigt sich Herbart zum Schlusse seiner allgemeinen praktischen Philosophie.

3. Religiöse Ansicht. Verhältnis zum Christentum. Schon aus diesem kurzen Abrisse von Herbarts Ethik, noch viel mehr aus seiner Ausführung derselben ergibt sich, dafs er über die gutmütige, aber etwas leichtsinnige Meinung der damaligen Zeit, dafs der Mensch ursprünglich gut sei, weit erhaben war. Er verwarf zwar ein radikales Böse, welches Kant dem Menschen zuschrieb, weil ein solches durch keine Mittel aufgehoben werden kann, aber er sah in dem Bösen nicht blofs eine Negation des Guten, sondern ein positives Wollen, welches solange bleibt, bis es durch eine stärkere Kraft aufgehoben wird. Diese fand er aber nicht in der Sittenlehre, die vielmehr für sich allein als ein Druck auf dem Menschen liegt, und unzulänglich ist, ihn vor Leiden, Übertretungen, innerem Verderben zu schützen. »Dem gesunkenen Menschen mufs sich eine neue Welt eröffnen; denn seine Welt ist ihm verdorben; seine Schuldbriefe müssen zerrissen werden, denn er kann sie nicht bezahlen.« Daher bedarf er der Religion, als einer Ergänzung der Ethik. Die objektive Grundlage der Religion liegt in der teleologischen Naturbetrachtung. Denn wunderbar ist und bleibt das Beginnen eines zweckmäfsigen Naturlaufs, der aus einer richtigen Metaphysik nicht erklärt werden kann. Die Meinungen, dafs wir nach notwendigen Gesetzen die Natur als ein zweckmäfsiges

Ganze vorstellen müfsten, und die andere, dafs das absolute Werden von vornherein ein sich zweckmäfsig entwickelndes sei, sind völlig unhaltbar. Jedoch kann auf der Grundlage der Zweckmäfsigkeit der Naturformen kein strenges Wissen von einem intelligenten und mächtigen Schöpfer erbaut werden. Denn die Zweckmäfsigkeit der Naturformen ist zwar gegeben, aber nicht allgemein gegeben und es liegt in ihr kein zu lösender Widerspruch, da es möglich ist, dafs das Zweckmäfsige auch ohne einen zwecksetzenden Willen entsteht. Es kann daher keine Religionsphilosophie im eigentlichen Sinne eines Wissens aufgestellt werden. Wir müssen uns deshalb mit einer allerdings sehr hohen Wahrscheinlichkeit begnügen, dafs das gegebene Zweckmäfsige von einem Schöpfer herstammt, dessen Weisheit und Macht alle unsere Begriffe übersteigt; also begnügen mit einem Glauben; wie wir uns ja auch mit einem ähnlichen Glauben, welcher die Grundlage aller Gesellschaft unter den Menschen ist, begnügen, ohne darin zu irren. Denn kein strenger Beweis lehrt uns, menschliche Sprache auf menschliche Gedanken zu deuten, da es doch möglich bleibt, dafs solche Töne auch ohne vorausgesetztes Denken und Wollen hörbar würden. Glauben wir nun an einen persönlichen Schöpfer der Zweckmäfsigkeit in der Natur, so gibt uns dieser Glaube, welcher die höchste Intelligenz in demselben voraussetzt, auch ein Recht, diesem die ethischen Ideen beizulegen und unter diesen vor allen die absolute Güte, durch welche sein Wollen und Wirken bestimmt ist. Nur in einem solchen Glauben an einen absolut heiligen Gott kann der Mensch finden, was er in der Religion sucht und suchen soll: Erlösung von seiner Schuld, Trost im Leiden und Tode, Mut und Kraft zum Fortschritt in der Heiligung. — Die Philosophie kann überhaupt keine, also auch eine solche Religion nicht schaffen. Aber sie kann ihr mancherlei Hilfe gewähren, in der Abwehr alles Pantheismus und Materialismus und in der Reinigung und fester Bestimmung der ethischen Begriffe.

Auch in Hinsicht auf die Religion stand Herbart mit der herrschenden Philosophie seiner Zeit in direkter Opposition. Während diese bei ihren Hauptvertretern ein offener oder versteckter Pantheismus war, welcher den Schein hatte von Religion völlig durchdrungen zu sein, ja sich rühmte, die Philosophie mit der christlichen Religion versöhnt zu haben, obgleich man den Worten der Dogmatik einen ihnen ganz fremden Sinn unterlegte, erklärte Herbart, dafs die Metaphysik, die man früher als eine halbe Heilige behandelt habe (weil sie meinte das Dasein Gottes streng bewiesen zu haben), nur eine rein weltliche Wissenschaft sei, die Religion aber nur auf einem Glauben ruhe, der nicht zu einem Wissen erhoben werden könne; dafs also die Philosophie weder als Metaphysik noch als Ethik von der Theologie abhängig sei. Freilich hat diese Stellung der Aufmerksamkeit auf seine Philosophie und deren Schätzung zu seiner Zeit Abbruch getan, weil man wähnte, sie sei ein überwundener Standpunkt; aber, nachdem der Rausch des Pantheismus verflogen war, ist es doch zu Tage gekommen, dafs die ernüchterten Anhänger des spinozistischen Monismus, wie es nicht anders sein konnte, in offenen Atheismus verfielen. Wer daher nur unbefangen sehen will, mufs gestehen, dafs Herbart eine durchaus andere Stellung zur Religion und zur christlichen insbesondere einnimmt. Denn er hält fest an dem Glauben an einen persönlichen Gott, ohne welchen Glauben überhaupt keine wirkliche Religion möglich ist, und er erklärt nicht nur im allgemeinen, dafs die christliche auf dem klassischen Fundamente des Neuen Testaments ruhe, sondern auch insbesondere, dafs nur ein Glauben, nicht aber ein Wissen von Gott möglich sei, wie es ja auch im Neuen Testamente heifst, dafs Gott in einem unzugänglichen Lichte wohne, und er hütet sich endlich, sich auf Spekulationen über die christlichen Dogmen einzulassen, weil dies nicht das Amt eines Philosophen ist.

4. Philosophische Polemik. Zum Schlusse sei noch folgendes bemerkt. Bei dem Gegensatze, in welchem er gegen die seine Zeit beherrschende Philosophie stand, war es nicht zu umgehen, dafs er zu mancherlei Polemik genötigt wurde. Aber wie wenig dies für ihn erfreulich war, bezeugen seine Worte: »Ich wende jahrelang auf eigene Untersuchungen, ehe ich mir einige Tage nehme zu Beschäftigungen, die mich unwillkürlich in Polemik verstricken müssen.« Und wie gehalten, der

Ruhe eines Philosophen würdig, ist seine Polemik! Im Gegensatz gegen Hegel und seine Genossen, die in einem Journale ihre Gegner mit Waffen behandeln, von denen jener selbst sagt, dafs man sie »Knittel, Peitschen, Pritschen« nennen würde, also sich eines wohlersonnenen und wohl bedienten literarischen Terrorismus befleifsigen wollten, will Herbart vielmehr die schärfste Polemik, die wohl möglich wäre, vermeiden. Wie milde, selbst entschuldigend spricht er im ersten Teile seiner Metaphysik über Schelling, der doch wohl ihm am meisten unsympathisch war. Nur einmal in der Schrift über seinen Streit mit der Modephilosophie spricht er sich mit bitterem Ernste gegen einen Mann aus, der ihn moralisch verdächtigt hatte, und auch hier vermeidet er jedes beleidigende Wort. Wie er seine Philosophie nicht durch eine scharfe und verletzende Polemik schützen wollte, so suchte er sie auch nicht durch Rhetorik zu empfehlen, so sehr ihm auch die Gabe ausdrucksvoller Rede zu Gebote stand. Was er suchte, war nur die Wahrheit, und was ihm als solche aufgegangen war, hat er in präziser und klassischer Diktion dargestellt, allezeit vom an sich Evidenten ausgehend und jeden folgenden Schritt in seiner Notwendigkeit beweisend, von keinem anderen an Vollständigkeit der zu behandelnden philosophischen Probleme und an produktivem Scharfsinn übertroffen.

Literatur: Über Herbarts Leben und Schriften s. Hartensteins Einleitung zu Bd. I der kleinen philosophischen Schriften Herbarts 1842. Ferner Zeitschrift für exakte Philosophie I. S. 44. Einleitung zu der von Bartholomäi, Sallwürk und von Willmann besorgten Ausgaben der päd. Schriften Herbarts. Die Einleitung zum I. Band der von Kehrbach herausgegebenen Werke Herbarts. — O. Flügel, Der Philosoph Herbart 1905. — Kinkel, J. F. Herbart sein Leben und seine Philosophie 1903. Vergl. ferner die Angaben in den verschiedenen Lehrbüchern über Geschichte der Philosophie, oder der Geschichte der Pädagogik.

Hannover. Thilo. † (O. Flügel.)

Herbart, Johann Friedrich, als Pädagog

1. Einleitung. 2. Sein Leben und seine pädagogischen Werke. 3. Schlufsbetrachtung.

1. Einleitung. In das Leben und in die Lehre eines bedeutenden Mannes sich zu vertiefen gewährt dem Erzieher nicht blofs mannigfachen Genufs, sondern bringt ihm reichen Gewinn. Aus der Fülle grofser und guter Gedanken fliefst umfassende Belehrung. Aber selbst die Fehler können viel Wertvolles in sich schliefsen. Mit Recht hat man gesagt, dafs die Irrtümer grofser Geister belehrender sind als die Wahrheiten mittelmäfsiger Köpfe. Und an Irrtümern soll es ja — wie man oft gehört und noch hören kann — der Lehre Johann Friedrich Herbarts nicht fehlen. Es fragt sich nur, ob man ihn für so bedeutend im Geistesleben unseres Volkes hält, dafs man auch da, wo er gefehlt, wo er geirrt, Belehrung und Anregung für das eigene Denken, die eigene Persönlichkeit erwarten darf.

Ohne Zweifel werden die Antworten sehr verschieden ausfallen. Je nach der Verschiedenheit des philosophischen Standpunktes wird das Urteil bald günstiger, bald absprechender lauten. Niemand aber wird der hohen geistigen Kraft und der Energie des Mannes Anerkennung versagen können, wenn man auch seinem System eine weiter reichende Bedeutung nicht zuerkennen will. Wer ihm aber alle Bedeutung abspricht, beweist damit, dafs er Herbart selbst nicht kennt und an dem Eindruck, den dieser Denker auf weite Kreise unseres Volkes gemacht hat und noch macht, einfach vorüber geht.

Und selbst wenn man den Einflufs, den sein philosophisches Denken auf die Entwicklung der Philosophie gehabt hat, für gering anschlagen sollte, so würde damit die Bedeutung des Mannes noch lange nicht aufgehoben sein. Denn über allen Zweifel erhaben ist die Wirkung, die sein pädagogisches Denken ausgeübt hat und noch ausübt. Diese Wirkung, diesen Einflufs erkennen auch seine Gegner ohne Rückhalt, wenn auch zuweilen mit einem gewissen Bedauern, an.

Allgemein wird zugegeben, dafs gegenwärtig keine pädagogische Betrachtung, die auf Wissenschaftlichkeit Anspruch machen will, an der Arbeit Herbarts vorüber gehen darf, ohne sich mit ihr auseinander zu setzen. Wer auf der Höhe pädagogischer Wissenschaft heutzutage stehen will, mufs sich daher mit Herbarts Pädagogik eingehend beschäftigen. Diese aber ist in

ihrem tiefsten Grunde nicht zu verstehen ohne die philosophischen Voraussetzungen, von denen der pädagogische Denker ausging.

Herbart ist unter den Originaldenkern der neueren Zeit der einzige, bei dem die Pädagogik nicht blofs beiläufig berührt wird, sondern der das ganze Gewicht seiner theoretischen und praktischen Lehren auf die Fragen der Pädagogik einwirken liefs. Bei ihm ist die Pädagogik ein wesentlicher Bestandteil der Philosophie, eins von den Fächern, in denen die theoretischen Teile — Ethik und Psychologie — ihre Probe bestehen, ihre Brauchbarkeit zum Verständnis der Natur und der Geschichte, zur sittlichen Lenkung des einzelnen wie der Gesellschaft bewähren sollen. Bei ihm tritt nicht blofs das allgemeine Interesse hervor, das jeder Denker an dem Verlauf der Kultur und der Sitten nimmt und ihn leicht dazu antreibt, unter Einwirkung seiner philosophischen Weltansichten über diesen Gegenstand gelegentliche Äufserungen einzuweben. Herbart wurde mit wissenschaftlicher Notwendigkeit zu eindringender Beschäftigung mit der Pädagogik geführt. Die innere Triebkraft seiner ethischen und psychologischen Überzeugungen bewog ihn, die pädagogischen Probleme systematisch zu durchdenken und zu bearbeiten. Unter dem Einflufs ausgebildeter philosophischer Theorien entstanden zeigt seine Pädagogik überall enge Verbindung mit ihnen.

Es kann deshalb nicht wunderbar erscheinen, wenn gerade Erzieher von Beruf und Pädagogen von Fach, die nicht bei den empirischen Tatsachen stehen bleiben, sondern aus innerstem Bedürfnis heraus zu den tieferliegenden Gründen vordringen wollen, gerade an Herbart sich wenden und von ihm zu lernen suchen. Es verrät wenig Einsicht, wenn der Erzieher daraufhin angesprochen wird, warum er gerade Herbart bevorzuge. Denn ohne Zweifel hat unter den deutschen Philosophen Herbart die gröfste und eindringendste Gedankenarbeit diesem Gebiet zugewendet. Er hat den Grundstock von Lehrsätzen geschaffen, der die Pädagogik recht eigentlich zur Wissenschaft erhob.

Und an diesem Grundstock sollte der Erzieher vorübergehen? Mufs denn jeder von vorn anfangen, oder ist es nicht viel richtiger, die begonnene Arbeit auf dem gelegten Grunde weiterzuführen? Mufs denn jeder von der Eitelkeit erfüllt sein, als ein Originaldenker aufzutreten? Sollte er sich nicht daran genügen lassen, in der grofsen Arbeitskette als ein notwendiger Ring geschätzt zu werden? Damit ist ja die Selbständigkeit des einzelnen nicht aufgehoben. Nichts ist vielleicht dem Herbartischen Geiste mehr zuwider als blinde Hingabe an eine fremde Autorität. Dieser Geist fordert vielmehr immer und überall kritische Prüfung, allerdings im Sinne positiven Schaffens, nicht kleinlichen Nörgelns.

Jedem Weiterblickenden steht von vornherein fest, dafs die Pädagogik des Einflusses einer Philosophie bedarf, die ebensosehr mit der Erfahrung, wie mit einer edlen Sittenlehre und einer im Sinne der Physiker nüchtern forschenden Psychologie vertraut ist. Das Herbartische System besitzt diese Eigenschaften. Wer allerdings gern sein Ohr mit hochtönenden Worten füllen läfst, den wird die nüchterne Untersuchung, die klare Schärfe der Herbartischen Sprache nicht gewinnen. Wer aber Sachlichkeit und Gründlichkeit liebt, wird unwiderstehlich angezogen und erfüllt von echter Begeisterung, die nicht in überschwenglichen Worten sich Luft macht, sondern die Tiefen des Gemüts einnimmt und darum nachhaltig wirkt.

Kann die Beschäftigung mit Herbart solche Wirkungen äufsern, so müssen wir doch von vornherein es ablehnen, als sei bei ihm die Vollendung gegeben. Man bedenke, dafs sein Wirken in den Anfang des 19. Jahrhunderts fällt und lange vor der Mitte desselben schon abgeschlossen ist. Unser heutiges Deutschland ist nicht mehr das, was es vor 50 Jahren war. Unser heutiges Getriebe kann ein System nicht mehr umspannen, das unter einfacheren, zum Teil anders gestalteten Verhältnissen geboren ward. Aber es wurde soeben auch nur von einem Grundstock gesprochen, der als grundlegend die Zeiten überdauert und noch auf lange hinaus die Bildung der Erzieher beeinflussen kann.

Dabei hat es gewifs für uns noch einen besonderen Reiz, dafs wir, die wir alle heute mehr oder weniger auf den Kampf gestellt sind, vor allem auf den Kampf

um unsere innersten Überzeugungen, bei Herbart ein Leben finden, das in seiner antiken Ruhe und seinem klassischen Gleichmaſs einfach vom Schönen und Wahren ganz gesättigt ist. Vielleicht ist dem jetzigen Geschlecht die rechte Würdigung für solch ein Dasein schon verloren gegangen. Sie kündigt sich den Jetztlebenden etwa nur noch in stilleren Stunden an, wo die Sehnsucht nach friedlicheren Gefilden mitten in dem hastenden, nervösen Treiben und Drängen einer friedlosen Gegenwart den Ermatteten zuweilen beschleichen will. Herbart gehörte einer Zeit an, in der der einzelne sich noch ganz in sich versenken konnte, in der man das Ausleben verstand in dem Sinne einer inneren Ausgestaltung des persönlichen Seins, in der es galt, nicht mehr haben, sondern immer mehr sein zu wollen.

Sollte das Verständnis dafür ganz verloren gegangen sein? Die Gefahr einer gewissen Entfremdung von den Zeitgenossen liegt allerdings nahe genug. Je höher und je reiner die innere Durchbildung sich vollzieht, um so gröſser muſs der Abstand werden von dem Durchschnitt, dessen geistige Bedürfnisse nicht Schritt halten mit der eigentümlichen Art, wie der ideal Gesinnte das »Ausleben« auffaſst. So hochstehende Naturen können selbstverständlich nicht sogleich auf Anerkennung unter den Zeitgenossen rechnen. Auch Herbart war es nicht vergönnt, die Früchte seiner Arbeit zu schauen. Er teilt auch hierin das Schicksal voraussehender, bahnbrechender Geister. Dies das tragische Moment in seinem Leben: er selbst immer einsamer sich fühlend, unverstanden von den Zeitgenossen. Erst nach seinem Tode bricht sich seine Lehre Bahn, Schule bildend und das Denken und Streben, namentlich der Erzieher, beeinflussend. Zu Anfang des 19. Jahrhunderts traten seine Werke hervor; nach dem Ende hin fingen sie an zu wirken, die pädagogische Welt zu beherrschen und damit einen Einfluſs auf die geistige Gestaltung des Volkes, ja der Völker, zu gewinnen, der sich getrost demjenigen zur Seite stellen kann, wie er von groſsen Dichtern auszustrahlen pflegt.

Gerade hierin aber zeigt sich die Bedeutung des Mannes. Je weiter wir uns zeitlich von ihm entfernen, um so gröſser wird er. Wie viele sog. berühmte Männer und Schriftsteller, die bei Lebzeiten in aller Munde sind, verschwinden in kurzer Zeit aus dem Bewuſstsein des Volkes und schrumpfen bald in ihr Nichts zusammen. So trat den berühmten Modephilosophen seiner Zeit, Schelling und Hegel gegenüber Herbart ins Dunkel zurück; aber wo sind jene geblieben — und wohin ist dieser gekommen? Jene behaupten in der Geschichte der Philosophie wohl ihren geräumigen Platz, aber sie sind tot in ihrer Wirkung auf die Nation. Dieser kommt in den Kompendien der Philosophie oft kurz weg, lebt aber und fängt immer mehr an in seiner Bedeutung erkannt und geschätzt zu werden; ein Zeichen dafür, wie lebensfähig die Gedanken sind, die er in seinen Werken uns hinterlassen. Darum ist es gewiſs gerechtfertigt, diesen Mann in Wandel und Lehre, den Philosophen unter den Pädagogen, den Pädagogen unter den Philosophen zu verfolgen, seinen Gedankengängen nachzugehen, sie im Zusammenhang mit der Kulturbewegung seiner Zeit verstehen und im Lichte der Gegenwart beurteilen zu lernen.

2. Sein Leben. Ungemein einfach, ohne aufregende Ereignisse und durchgreifende Schicksalsschläge, nicht auf dem geräuschvollen Markt des öffentlichen Lebens, sondern vielmehr in Abgeschiedenheit und Stille, wie sie dem philosophischen Denken am besten eignet, verläuft sein Leben. Dies äuſsere Leben fesselt an sich so wenig als das der meisten Männer, deren ganze Kraft der wissenschaftlichen Forschung gewidmet ist. Keine dramatische Verwicklung, kein rascher Wechsel der Ereignisse. Sein Leben bietet uns das Bild eines deutschen Gelehrten und Universitätslehrers dar, der auch sein inneres Schicksal hatte, ihm gleich groſs wie andern das äuſsere, der ungestört durch die Sorge um äuſsere Lebensbedingungen seine ganze geistige Kraft höheren Zwecken zuwenden konnte, dessen edle Persönlichkeit allen, die ihn kannten, die gröſste Achtung abnötigte. Beseelt von der reinsten Gesinnung, ausgerüstet mit einer wunderbaren Spannkraft des Geistes hat Herbart fast ein halbes Jahrhundert hindurch die wichtigsten Interessen des Menschengeschlechts zum Gegenstand eines eindringenden Nachdenkens gemacht.

Dieses Leben wollen wir in kurzen Zügen mit Hervorhebung des pädagogisch Bedeutungsvollen an uns vorüberführen, indem wir folgende Abschnitte durchlaufen: 1. Kindheit und Schulzeit 1776—1794. 2. Das Universitätsleben 1794—1797. 3. Die Hauslehrerzeit in der Schweiz 1797 bis 1800. 4. Vorbereitung zum akademischen Lehramt 1800–1802. 5. Erste akademische Wirksamkeit in Göttingen 1802 bis 1809. 6. Akademische Wirksamkeit in Königsberg 1809—1833. 7. Seine zweite akademische Wirksamkeit in Göttingen bis zu seinem Tode 1833—1841.

1. Abschnitt: Kindheit und Schulzeit 1776—1794. Die Familie Herbarts stammt aus dem südwestlichen Thüringen, aus dem Eisenacher Oberlande, und zwar aus Ostheim. (S. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, Bd. VIII, Seite 253.) Dort lebte der Urgrofsvater Herbarts, ein Leinweber, in kleinen, drückenden Verhältnissen. Sein Sohn arbeitete sich aus Armut und Gedrücktheit heraus, ausgezeichnet durch treffliche Gaben und Eigenschaften des Geistes und Charakters. 1734 wurde er im Alter von 31 Jahren als Rektor des Gymnasiums nach Oldenburg berufen, welches Amt er 34 Jahre bekleidete. Aus seinen zahlreichen Programmen und Gelegenheitschriften geht hervor, dafs er ein klarer Kopf und in vielen Wissenschaften nach ihrem damaligen Stande wohl bewandert war. Er hatte fünf Kinder, eine Tochter und 4 Söhne. Der vorjüngste derselben, Thomas Gerhard, Justiz- und Regierungsrat in Oldenburg, verheiratete sich mit Lucie Margarete Schütte, Tochter eines Arztes in Oldenburg. Aus dieser Ehe stammte Johann Friedrich Herbart. Er wurde am 4. Mai 1776 in Oldenburg geboren.

Den wesentlichen Einflufs auf seine Erziehung gewann seine Mutter. Sie war eine seltene, merkwürdige Frau, welche allerdings denen, die sie nicht näher kannten, manchmal sonderbar und exzentrisch erschien. In der Tat verband sie lebhafte Phantasie mit schnellem Überblick und raschem Entschlufs, mit Willensstärke und Ausdauer, so dafs sie nach allen Seiten hin energisch in alle häuslichen Angelegenheiten eingriff. Mit grofser Klarheit und Sicherheit durchschaute sie die Verhältnisse und mit grofser Energie führte sie das als notwendig Erkannte durch. Bei ihrem Gatten fand sie kein rechtes Verständnis. Wiewohl er sie frei schalten und walten liefs, und ihr namentlich bei Erziehung des Sohnes keine Hindernisse in den Weg legte, ward das häusliche Leben häufig gestört, ein Umstand, der auf die Entwicklung des Sohnes nicht gerade günstig wirkte. In der rechten Erziehung ihres Sohnes ging die Mutter ganz auf. Sie nahm am Unterricht teil und lernte Griechisch mit. Trotz aller Liebe hielt sie den Knaben streng, gewöhnte ihn frühzeitig an leichte Kleidung, hartes Lager, kaltes Baden. Auf alle Weise suchte sie den Gefahren, welchen einzige Söhne leicht ausgesetzt zu sein pflegen, vorzubeugen und die körperliche Schwäche, namentlich das Augenleiden, das sich der Knabe durch einen unglücklichen Sturz in einen Kessel mit heifsem Wasser zugezogen hatte, zu beseitigen. Wegen seines schwächlichen Gesundheitszustandes erschien es ihr ratsam, zunächst durch Privatunterricht ihn zu bilden.

Die Wahl des Lehrers war eine glückliche, insofern derselbe es auch verstand, das erste philosophische Interesse zu wecken. In der Wolffschen Philosophie gebildet wufste Uelze vor allem anregenden Unterricht in der Religion zu erteilen. Er blieb nicht bei der blofsen Überlieferung der protestantischen Lehre stehen, sondern entwickelte neben ausführlichen Analysen der Begriffe eine Menge Zweifels- und Entscheidungsgründe, behandelte Fragen aus der Moral, Psychologie und Metaphysik und betrieb die Logik als förmlichen Lehrgegenstand. In der Art nun, wie Herbart diesen Unterricht benutzte, verriet sich der Trieb nach Bestimmtheit, Klarheit und Zusammenhang der Gedanken in einem Grad, wie er selten in so frühem Alter hervortritt. Fremde Gedanken konnte er mit grofser Leichtigkeit reproduzieren; gehörte Predigten konnte er fast wörtlich niederschreiben, aber sehr bald trat er auch in selbständige Prüfung und Verarbeitung der Gedanken ein. In seinem vierzehnten Jahr schrieb er einen kleinen Aufsatz »Etwas über die Lehre von der menschlichen Freiheit«. Denn schon früh trieb es ihn, seine Gedanken darzustellen. Seinen Kameraden predigte er vor; daneben versuchte er sich in physikalischen Versuchen, in mathe-

matischen und geographischen Spielen. (Kehrbach, Gesamtausgabe der Schriften Herbarts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], I. Bd., S. 359 f.) Sehr frühzeitig trat auch seine musikalische Anlage hervor. Gleichzeitig lernte er Violine, Violoncello, Harfe und Klavier. Schon als elfjähriger Knabe erntete er reichen Beifall wegen seines Klavierspieles in Privatkonzerten. Auch an die Komposition kleiner Singstücke wagte er sich; als Student löste er ein seinen Freunden halb im Scherz abgedrungenes Versprechen durch Herausgabe einer Sonate ein. Später gab er seinen musikalischen Übungen eine fruchtbare Beziehung zu seinen psychologischen und ästhetischen Untersuchungen. Mich. 1788 trat Herbart in die II. Kl. der Lateinschule zu Oldenburg ein. Im Herbst 1789 wurde er in die I. Kl. versetzt. Unter den Unterrichtsgegenständen interessierte er sich am meisten für Physik und Philosophie. Letztere war die Wolffsche, die im nördlichen und mittleren Deutschland einen fast offiziellen Charakter erhalten hatte. Aber auch Kant lernte er schon als Schüler kennen; in die Logik war er schon in seinem 11. Lebensjahr eingeführt worden. Was in der Schule vorgetragen war, durchsprach er eifrigst mit wenigen Freunden. Er trennte sich nicht leicht von einem Gedanken, der einmal lebendig in ihm geworden war, sondern ging ihm nach, bis er ihn in alle seine Verzweigungen verfolgt hatte. Nur mit wenigen Mitschülern hatte er Verkehr, obgleich er aller Achtung, Liebe und Teilnahme durch sein bescheidenes, teilnehmendes und freundliches Betragen gewann.

1793 hielt er als Oberster die übliche Abschiedsrede an die zur Universität abgehenden Primaner über das Thema: »Etwas über die allgemeinen Ursachen, welche in Staaten das Wachstum und den Verfall der Moralität bewirken.« Diese Rede machte solches Aufsehen, dafs der Herausgeber der Blätter vermischten Inhaltes, v. Halem, welcher innige Liebe zu dem vielversprechenden Jüngling gefafst hatte, sie in der genannten Zeitschrift drucken liefs. (Kehrbach, 1. Bd., S. 352—358.) Ebenso erregte die lateinische Rede, die er am Abgang vom Gymnasium hielt, allgemeine Aufmerksamkeit. Er verglich in derselben Ciceros und Kants Gedanken über das höchste Gut und den Grundsatz der praktischen Philosophie.

Vortrefflich vorbereitet, mit tüchtiger klassischer und mathematischer Bildung ausgerüstet verliefs er im Frühjahr 1794, 18 Jahre alt, das Gymnasium. Dem Willen seines Vaters folgend nahm er sich vor Jurisprudenz zu studieren, obwohl er eine unüberwindliche Abneigung gegen dieselbe empfand.

Die Wahrheit, dafs Bildungswesen und Bildungsarbeit in engem Zusammenhang stehen mit den geistigen Strömungen, die das innere Leben der Nation jeweilig durchströmen, stellt sich vor allem in der Entwicklung hervorragender Persönlichkeiten dar. In ihnen kann naturgemäfs das, was die Zeit bewegt und ergreift, tiefere Wurzeln schlagen als in flacheren Köpfen. So zeigt auch die Jugendzeit des Philosophen Herbart das auf, was für die damalige Zeit charakteristisch war: die Beschäftigung und die Vorliebe für philosophische Studien. Dafs diese Vorliebe allerdings schon bei dem Knaben hervortritt, erscheint als etwas Aufsergewöhnliches; die Denk- und Gemütsrichtung der heutigen Knabenwelt, auch der geistig hervorragendsten Mitglieder unter ihr, dürfte schwerlich solchen Fragen zugewendet sein, an die der kleine, jugendliche Oldenburger Philosoph sich wagte.

Nur zu natürlich war es darum auch, dafs derselbe unter den deutschen Universitäten gerade Jena auswählte, die er Ostern 1794 bezog.

II. Abschnitt. Das Universitätsleben 1794—1797. Jena stand in dieser Zeit im Mittelpunkt der philosophischen Bewegung. Nachdem der Kantsche Kritizismus das Geschick der Nichtbeachtung und des Misverständnisses erlebt hatte, wurde er zuerst von den führenden Geistern der Universität Jena auf den Schild gehoben und zum Mittelpunkt einer glänzenden akademischen Lehrtätigkeit gemacht. Dies aber wurde wiederum der Anlafs, die Grundlagen, die Kant in sorgsamer Scheidung und in feiner Anordnung gegeben hatte, zu einem einheitlichen und ausdrucksvollen Lehrsystem auszubauen. Der Systemtrieb war zu keiner Zeit so mächtig wie damals. Ein gut Teil Schuld daran hatte das Begehren einer hoch und vielseitig erregten Zuhörerschaft, die

von dem Lehrer geradezu eine geschlossene, wissenschaftliche Weltanschauung verlangte.

Aufserdem befand sich die Philosophie in Jena dicht neben Weimar, der Residenz Goethes und Schillers, der literarischen Hauptstadt Deutschlands. In stetiger persönlicher Berührung regten sich hier Dichtung und Philosophie gegenseitig an und seitdem Schiller die gedankliche Verbindung zwischen beiden hergestellt hatte, griffen sie immer inniger und tiefer in ihrer Vorwärtsbewegung zusammen.

Dieselbe wurde noch durch ein Moment rein philosophischer Natur gesteigert. Zu der Zeit, wo die Vernunftkritik des Königsbergers sich Bahn brach, wurde in Deutschland das festgefugte und wirkungsvollste aller metaphysischen Systeme bekannt: der Spinozismus. Durch den Streit zwischen Jakobi und Mendelssohn, der sich auf Lessings Stellung zu Spinoza bezog, war des letzteren Lehre in das lebhafteste Licht gerückt worden. Und so wurden bei dem tiefen Gegensatz, der zwischen beiden waltet, Kant und Spinoza die beiden Pole, um die sich das Denken der folgenden Generation bewegte.

Den meisten Erfolg für die Verbreitung der Kantschen Lehre hatten Karl Leonhard Reinholds Briefe über die Kantische Philosophie (1786 in Wielands deutschem Merkur). Karl Leonhard Reinhold wurde 1787 nach Jena berufen. Aus dem Barnabitenorden entflohen, ward er ein begeisterter Vorkämpfer der Kantischen Philosophie. Die Jenaische allgemeine Literaturzeitung, 1785 begründet, wurde das einflufsreichste Organ des Kantianismus. Reinhold behandelte die Philosophie als eine grofse gemeinschaftliche Sache der Gelehrtenrepublik. Damit rief er eine lebhafte Begeisterung für die Philosophie überhaupt hervor und diese selbst gewann durch seine Bemühungen öffentliches Vertrauen und Anteilnahme in gröfseren Kreisen als jemals zuvor und anderswo. Es war kein Wunder, dafs man ihm Gehör schenkte. Kant folgend erschien ihm der menschliche Geist als die wundervolle Tiefe, aus welcher alle Form der Dinge, aller Reichtum der Natur unbewufst entstände, so dafs die Selbsterkenntnis alles enthüllen mufste, was geheimnisvoll aufser uns geschieht und bis dahin vergeblich hin und her gedeutet wurde. Reinhold wollte nun das Bewufstsein aus dem Schlafe wecken und zu ungeahnten Aufschlüssen den Weg bahnen. Auf diesem so zubereiteten Boden trat nun, nach dem Weggang Reinholds nach Kiel, 1794, Johann Gottlieb Fichte mit frischer und ungleich höherer spekulativer Kraft ein.

Um dieselbe Zeit kam auch Herbart nach Jena. Seine Ankunft fiel also zusammen mit der ersten frischesten Entwicklung des Fichteschen Idealismus. Denn Fichte trat sein akademisches Lehramt an mit der Abhandlung »Über den Begriff der Wissenschaftslehre oder der sogenannten Philosophie« und mit seiner »Grundlage der Wissenschaftslehre«, über welche er im Sommer 1794 Vorlesungen hielt, die er bogenweise für seine Zuhörer drucken liefs. Herbarts Denken, lange zuvor — wie wir gehört — durch Wolffische und Kantische Lehren angeregt, fand im Fichteschen Idealismus nun seine Fortsetzung und Nahrung. (Ziller, Herbart. Reliquien S. 20. Leipzig 1871.) Das philosophische Interesse beherrschte ihn so stark, dafs die Zeit, welche er in Jena verlebte, für ihn entscheidend ward. So wirkte er bei seinem Vater zunächst aus, dafs er wenigstens das erste Jahr seiner Universitätszeit ausschliefslich der Philosophie widmen dürfe. Später setzte er es dann durch Vermittlung eines Freundes durch, dafs seine Eltern den weiteren Entwicklungsgang wenigstens äufserlich nicht zu unterbrechen und durch Vorschriften einseitig zu regeln versprachen.

Mit welchem Ernst und Eifer der junge Student seine Studien betrieb, davon zeugen noch einige Reliquien aus jener Zeit, welche uns Einblick gewähren in die Ausbildung und Umbildung seines Gedankenkreises. Zugleich zeugen dieselben davon, dafs, wenn auch die Fichtesche Wissenschaftslehre bei ihrem ersten Auftreten mit freudigem Staunen begrüfst wurde, in Herbart der Geist der Prüfung, welche über jede einzelne Behauptung strenge Rechenschaft verlangt, nicht unterdrückt werden konnte. Dem angehenden Schüler Fichtes drängten sich Zweifel auf, namentlich gegen die in der Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre, 2. Aufl. S. 17 f. entwickelte Deduktion des Nicht-Ich. Seine Bedenken legte er Fichte direkt vor und empfing mündlich das Urteil des Lehrers. (Bei

Kehrbach I, Aus der Studienzeit in Jena No. 1.) Wie das Urteil ausgefallen, ob Fichte die Bedenken zurückgewiesen, ist nicht festzustellen. Jedenfalls ist aber Herbart eine Zeitlang nicht blofs ein eifriger Schüler, sondern ein Anhänger Fichtes gewesen. Dies beweist vor allem ein Aufsatz Herbarts: Einige Bemerkungen über den Begriff des Ideals, in Rücksicht auf Rists Aufsatz über moralische und ästhetische Ideale. (Bei Kehrbach No. 2 S. 5 bis 8.) Mit Fichte war Herbart bald nach seiner Ankunft in Jena durch besondere Empfehlung in nähere persönliche Berührung gekommen, dann auch durch die Bekanntschaft seiner Mutter mit Fichte. Letztere hatte ihren Sohn nach Jena begleitet und war dann zeitweise dahin übergesiedelt.

Das Bedürfnis eines wissenschaftlichen Gedankenaustausches hatte Herbart ferner der literarischen Gesellschaft zugeführt. Dieselbe war im Frühjahr 1794 kurz vor Fichtes Ankunft von 12 Studierenden, meist Norddeutschen und Deutschen aus den russischen Ostseeprovinzen gestiftet worden. (Näheres hierüber in Johann Smidts Erinnerungen an Johann Friedrich Herbart, Kehrbach I, 25 ff. und Rel. S. 25.)

Wie sehr sich nun auch Herbart in der ersten Zeit Fichte anschlofs, so kann die Periode, in welcher er als Schüler Fichtes betrachtet werden kann, nur sehr kurz gewesen sein. Aber trotzdem er sich bald von ihm schied, hat er Fichte doch immer eine warme Dankbarkeit für die Anregungen eines streng philosophischen Denkens bewahrt. Allerdings, sagt er in einer seiner späteren Schriften (Über die Möglichkeit und Notwendigkeit, Mathematik auf Psychologie anzuwenden): »Fichte hat mich hauptsächlich durch seine Irrtümer belehrt; und das vermochte er, weil er im vorzüglichen Grade das Streben nach Genauigkeit in der Untersuchung besafs.« Aber eben dieses Streben nach exakter Untersuchung mufste einem Kopfe, wie der Herbarts war, den Fichteschen Idealismus bald als einen, wenn auch unter gewissen Voraussetzungen notwendigen, aber doch unmöglichen Versuch des menschlichen Denkens erscheinen lassen.

Dafs die innere Trennung von Fichte noch in den Jenenser Aufenthalt fiel, dafür besitzen wir ein vollgültiges Zeugnis in der Kritik, welche Herbart an den beiden ersten Schriften Schellings übte: »Über die Möglichkeit einer Form der Philosophie überhaupt« und »Vom Ich, oder dem Unbedingten im menschlichen Wissen«, Schriften, welche im Jahre 1795 erschienen. Herbart stellte die Einwürfe, die er beiden zu machen hatte, zusammen, offenbar aus dem Grunde, um sich über sein Verhältnis zur Fichteschen Lehre klar zu werden. Deshalb übergab er auch Fichte beide Kritiken, um ihm auf indirekte Weise ein Urteil abzugewinnen. Das gelang ihm auch, insofern Fichte Bemerkungen an den Rand schrieb, die Herbart dann wieder mit widerlegenden Anmerkungen begleitete (Kehrbach 4 u. 5).

Diese Kritiken Herbarts, des ohngefähr 19—20jährigen Jünglings, fallen genau in den Zeitraum, wo man anfing, die Irrtümer Fichtes als Axiome aufzustellen, um auf ihnen weiter zu bauen. Das Jahr 1796 kann man als den Punkt bezeichnen, von dem sich die beiden wichtigsten Richtungen der deutschen Philosophie nach Kant, die idealistische und realistische, schieden. (Rel. S. 28.) Wenn auch diese Erstlingsarbeiten Herbarts, diese kritischen Versuche — wie nicht anders zu erwarten — den Charakter eines noch nicht abschliefsenden, sondern versuchenden Denkens tragen, so sind doch die deutlich ausgeprägten Keime der Metaphysik Herbarts nicht zu verkennen. Die widersprechende Natur des Begriffs vom Ich liegt ihm klar vor Augen; seine ganze Art, die sich nicht durch unhaltbare Gründe und hohe Worte blenden läfst, die für jede Behauptung mit unerbittlicher Schärfe nach ihren Gründen fragt, die sich sträubt gegen ein Verfahren, welches Widersprüche hinter Machtsprüche versteckt, offenbart sich hier schon sehr deutlich.

Übrigens war sein Widerspruch gegen Fichtes und Schellings Lehre damals noch nicht soweit ausgebildet, dafs er die Notwendigkeit eines einzigen Prinzips für das ganze System der Philosophie schon ganz aufgegeben hätte. Seine Opposition gilt lediglich dem Widersinn der Grundvoraussetzungen. Die Fichteschen Bemerkungen aber konnten ihn in seiner Opposition nur verstärken. Von da ab war Herbart ledig-

lich auf sich selbst zurückgewiesen. Er hatte eingesehen, dafs er von der allmählich zur Herrschaft gelangenden Zeitphilosophie keine Aufschlüsse erhalten konnte. Seinem eigenen Denken mufste er es überlassen, was sich ihm als philosophische Wahrheit darstellen sollte. Selbst zu entdecken, seine eigene Bahn zu brechen mufste er versuchen. Die Aufsätze gegen Schelling sind übrigens auch deshalb von Interesse, weil in ihnen bereits der feine historische Sinn Herbarts hervortritt, der den meisten seiner späteren Arbeiten so grofsen Reiz verleiht und nur von Nichtkennern geleugnet werden kann.

Die allmähliche Umgestaltung und Entwicklung der Gedanken Herbarts in dieser für ihn entscheidenden Zeit läfst sich aber keineswegs Schritt für Schritt verfolgen. Dies hängt damit zusammen, dafs er es nicht liebte, viel zu schreiben, sondern tage-, ja wochenlang in dem angestrengtesten Nachdenken verharrte, ohne zur Feder zu greifen. Selbst dann war es ihm mehr Bedürfnis, über das Ergebnis zu sprechen, als zu schreiben. Was er aufser dem Genannten in dieser seiner frühesten Zeit dem Papier anvertraut hat, ist verloren gegangen. Jedenfalls hat er, ehe er den sicheren Weg einer regelmäfsig fortschreitenden Untersuchung fand, vielseitige Versuche angestellt, um über die Probleme der Wissenschaft ins Klare zu kommen. So entstand die Psychologie in Herbarts Geist aus der ganz unpsychologischen Metaphysik seines Lehrers Fichte. Das von Fichte gestaltete Problem des eine Aufsenwelt setzenden Ich (ein Problem, das seine Zeitgenossen in eine uns unbegreifliche Aufregung versetzte) veranlafste Herbart zu der Frage: Was ist denn dieses Ich? Weiter führte ihn diese Frage zu einer Untersuchung aller dahin einschlägigen Begriffe. So ergab sich ihm für das Ich, dafs dasselbe nichts anderes sei, als die Beziehung der vielen Vorstellungen einer Person zu einem einheitlichen Bewufstsein. Dafs er dabei das Hilfsmittel historischer Studien über die älteren Systeme nicht verschmähte, um sich dadurch über die verschiedenen Aufgaben der Philosophie zu orientieren, ist soeben berührt worden. Gerade damals fing man auch an, unter dem Einflufs der Kantischen Philosophie die Geschichte der Philosophie besser zu pflegen als früher. So erschien 1795 die erste noch sehr unvollkommene Sammlung der Fragmente des Parmenides, welche auf Herbart grofsen Eindruck machte. Von dieser Zeit an gewann die Geschichte der griechischen Philosophie bis auf Plato die gröfste Bedeutung für ihn. Das Studium dieses Teils der Geschichte der Philosophie hat er immer als eines der wichtigsten Hilfsmittel zur Anregung des philosophischen Denkens betrachtet, weil er der Überzeugung war, dafs die Grundgedanken der verschiedenen philosophischen Ansichten da am einfachsten hervortreten müfsten, wo sie sich einem versuchenden Denken ohne fremde Nebenrücksichten aus der Natur der allgemeinsten Probleme selbst aufdrängten.

Diese Überzeugung bildet sich also sehr frühzeitig bei ihm aus, dafs die Elemente der Spekulation im Altertum aufzusuchen seien: bei den Eleaten die Bestimmungen des absoluten Seins, bei Heraklit die des absoluten Werdens, bei Platon die Lehre von den absoluten Qualitäten. Von grofsem Interesse ist es nun, dafs er zu dieser Idee, die philosophische Forschung an die ursprünglichen Bestimmungen der altgriechischen Philosophie anzuknüpfen, die spekulativen Hauptgedanken, welche zu nachmaligen Systemen den Keim enthalten, aus der ältesten Geschichte herauszuziehen, durch pädagogische Erwägungen gelangt ist. Er selbst sagt (Hartenstein, Herbarts Werke, I, 12): »An die Alten hätte ich mich gewiesen finden müssen, auch wenn nicht längst zuvor das ganz ähnliche pädagogische Problem, der frühen Jugend gesellschaftliche Verhältnisse in ihren einfachsten Elementen auf eine würdige und das Gemüt ansprechende Weise vorzuführen, mich die Kraft des Homer hätte erproben lassen.«

Aus einem Brief an Herrn v. Halem (Rel. S. 31) erfahren wir, dafs er täglichen Umgang mit Eschen, einem vorzüglichen Schüler von Vofs, dem bekannten Übersetzer des Homer, pflegte. Mit ihm vertiefte er sich in die Schönheiten der homerischen Dichtungen, von denen er so tiefe Eindrücke empfing, dafs er schon als Student den Plan gefafst haben mufs, die Odyssee an die Spitze des fremdsprach-

lichen Unterrichts zu stellen. Jedenfalls hat er denselben in seine nachmalige Schweizer Erziehungstätigkeit schon mitgebracht. (Allg. Pädag. Ausg. v. Willmann I, 345.) Dafs er sich mit Homer etwas eingehender beschäftigte, beweist auch die Anfertigung eines Aufsatzes, der seine Gedanken »Über die musikalischen Rücksichten in Homers Gedichten« darlegt. (Rel. S. 32, Brief an Herrn v. Halem.) Aus dem pädagogischen Gedanken, durch Rückkehr zu den Alten unsere verbogene Bildung auf ihre ursprünglichen Aufgaben zurückzuführen, sprang dann der Plan, auch der philosophischen Forschung die ursprünglichen Bestimmungen der altgriechischen Philosophie zu Grunde zu legen, dessen eben Erwähnung geschah, hervor. Auf diesen engen Zusammenhang zwischen pädagogischen und philosophischen Problemen ist noch öfters Gelegenheit hinzuweisen. Für die Entwicklung des Herbartschen Denkens ist es sehr charakteristisch; ja sein Vorgehen auf philosophischem Gebiet erklärt sich vielfach erst aus Betrachtung der Entstehungsursachen, die in dem pädagogischen Denken liegen.

In die Zeit seines Studiums fallen auch noch andere pädagogische Betrachtungen. Dafs er sich mit Fragen der Erziehung und des Unterrichts beschäftigte, geht aus mehreren Äufserungen über Wert und Reihenfolge der Bildungsmittel hervor, ferner aus einem Vortrag, den er in der literarischen Gesellschaft gehalten über die Pflicht des Staates, auf die Erziehung der Kinder Rücksicht zu nehmen (Rel. S. 37). Und wenn er später sagt, dafs die Fragen: Was jede Wissenschaft zur Bildung beitragen? Welche Ansicht man zu den Studien mitbringen müsse, um durch sie an geistiger Kraft und Gesundheit zu wachsen? Wie sich Kenntnis verhalte zu Kultur und Charakter? Wie endlich Kenntnis und Feinheit und Festigkeit sich mit der Güte, und wie dies alles sich mit der jugendlichen Heiterkeit vereinigen müsse, nicht blofs im Wort und im Begriff, sondern im Gemüt und in der Gesinnung? — demjenigen am nächsten liegen, der seine akademischen Jahre beginnt, so dürfen wir wohl annehmen, dafs er selber diese Betrachtungen in seiner Universitätszeit in umfassender Weise angestellt hat, der pädagogischen Reflexion auf alle seine Studien damit Einflufs gewährend.

Endlich müssen wir noch hervorheben, dafs die Idee der Selbsterziehung ebenfalls sehr frühzeitig in ihm hervorgetreten ist und damit der Anfangspunkt zu jener ernsten Arbeit gemacht wurde, deren Lebensmark war: das Streben, Tugend zu verstehen und Tugend in sich und anderen zu erzeugen.

Diesen Wendepunkt in der Entwicklung des jugendlichen Denkers führte das Studium von Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten herbei. Herbart äufsert sich darüber später (1822) gelegentlich einer Rezension in folgender Weise: »Gewifs befinden sich noch manche Zeitgenossen in gleichem Fall mit dem Rezensenten, der niemals den Eindruck vergessen wird, welchen vor 30 Jahren Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten auf ihn machte, nachdem er zuvor in den Jünglingsjahren einen Unterricht in allerlei Formen des vor Kant üblichen veredelten und insbesondere durch religiöse Vorstellungen verbesserten Eudämonismus empfangen hatte. Dieser Eudämonismus, welcher mäfsigen und gegen Gott dankbaren Genufs der in der Natur bereiteten Freuden empfahl und welcher hinwies auf ein künftiges Dasein, worin Lohn und Strafe gespendet werde nach Verdienst und nach Empfänglichkeit — diese Lehre von einer mehr geistigen als sinnlichen Glückseligkeit machte den Menschen wahrlich nicht schlecht; sie liefs ihn nicht ohne Unterricht über das Gute und Schöne; aber sie stellte daneben das Angenehme und das Nützliche; sie veranlafste den Menschen zu wählen oder falls er es könne, mehreres zu verbinden. Nur eins fehlte: Sie liefs den, welcher nicht wählen kann, in seiner Unschlüssigkeit stehen; sie trieb ihn nicht zur Entscheidung. Nun bedarf aber der gewöhnliche Mensch gerade in diesem Punkte gar sehr der Autorität. Er bedarf einer Lehre, die ein Machtwort spreche und ihm sage: du sollst wählen; du sollst so und nicht anders wählen. Je rücksichtsloser dieser kategorische Imperativ ausgesprochen wird, je mehr er die Verknüpfung mit Lohn und Strafe verschmäht, desto mehr beschleunigt er die Wahl, desto entschie-

dener wird die Losreifsung von allem, was das Interesse teilen würde, und um so höher achtet der Mensch sich selbst in dem Gefühl einer selbsterrungenen Freiheit, die ihm unverlierbar scheint, weil sie rein innerlich ist; in welcher überdies die eigenste und stärkste Tatkraft des Ich hervorzutreten scheint, da der Entschlufs, auf welchem sie beruht, alles mögliche einzelne, durch Sinnesgegenstände hervorgerufene Wollen umfafst und es im voraus für alle künftigen Zeiten sich unterordnet. Diese Ansicht gewährte Kant; diese Gesinnung ergriff viele der besseren Menschen.«

Diese Worte, das erste Ergebnis des tiefen Eindrucks der Kantischen Lehre, das alle weiteren Ergebnisse mit bestimmte, berechtigen uns wohl, dasselbe ein im wahren Sinne pädagogisches zu nennen, insofern in ihm die erste Ahnung eines obersten absoluten wertvollen Erziehungsziels dem jungen Mann aufging. So zeigen sich in seinen philosophischen und in seinen pädagogischen Entwürfen in Jena die ersten Ansätze zu selbständigem Eindringen und Erfassen der Probleme, eine Arbeit, welche unter stetem, angestrengtem Ringen, Kämpfen und Gemütserschütterungen sich vollzog.

Auch der Wandlungsprozefs, der sich in der Abwendung von seinem Lehrer Fichte abspielte, stellt sich nicht etwa blofs in der Form einer kalten, verstandesmäfsigen Kritik dar, sondern dieser Prozefs wurde gleichsam mit seinem Herzblut besiegelt. Die Schwere der Aufgabe, eigene Wege in seinem philosophischen Denken zu suchen, lastete auf ihm, zumal auch seine schwankende Gesundheit und das getrübte Verhältnis zwischen seinen Eltern ihn bedrückte. Von der schmerzlichen Innigkeit seiner Stimmung sind uns zwei Blätter erhalten aus dem Jahre 1796 (Kehrbach I, 6 u. 7).

Aus diesen Blättern spricht deutlich der Druck, den er in seinem Gemüt empfand durch die beklemmenden Zweifel an der Richtigkeit seines Denkens und die grübelnden Fragen nach den ewigen Rätseln der Menschheit. In der Klage: Ist es denn nie vergönnt, das Ganze ganz zu umfassen, spricht sich der Faustische Drang aus, hinter das Wesen der Dinge zu dringen und die Entsagung, sich bescheiden zu müssen mit dem Erkennen einzelner Fäden in dem unendlichen Gewebe. Auch ihm will das qualvoll uralte Rätsel: Was bedeutet der Mensch? Woher ist er kommen, wo geht er hin? Wer wohnt dort über goldenen Sternen? schier das Herz verbrennen. Aber doch geht er in dieser Stimmung nicht unter. Die Fülle der Freude, des Mutes, der Hoffnung kehrt ihm wieder. Immer höher zu streben, mit feurigem Eifer rastlos kämpfen, um in das Licht der Wahrheit vorzudringen — dies ist der feste Entschlufs des jungen Studenten und der Mann hat ihn bewahrheitet.

Aber nicht leicht mufs er ihm geworden sein, da auch das Verhältnis zu seinen Eltern mancherlei Kummer in sich barg. (Smidt, bei Kehrbach I, XXIX.) Der Vater wollte ihn in die Geleise eines oldenburgischen Beamten bringen und wirkte damit hemmend. Die Mutter dagegen war zu anregend. Was sie an ihrem Gatten vermifste, sollte der Sohn verwirklichen, und zwar möglichst rasch. Die Mutter konnte nicht vergessen, dafs die Träume, denen sie sich bei der Erziehung des Sohnes hingegeben, nicht eintrafen, die erhoffte Frucht nicht kommen wollte. Sie hatte keinen Glauben an die Zukunft ihres Sohnes; wähnte, dafs er sich unpraktischen Arbeiten hingebe, und tadelte alles, was er unternahm. Er wufste indessen recht gut, was er wollte, und fühlte auch zugleich, dafs er in dem Glauben an sich selbst nicht wankend werden durfte. Sie wollte ihn fortwährend erziehen, er aber wollte nicht mehr von ihr geleitet sein. Wohl wufste sie die geistigen Gaben ihres Sohnes zu würdigen, aber ihrer Tatkraft, mit der sie über die Grenzen der Weiblichkeit hinauszugreifen sich nicht scheute, mufste seine Gedankenarbeit als ein fruchtloses Träumen erscheinen. Was die geistvolle Frau für ihn getan, war auf fruchtbaren Boden gefallen, aber nicht jeder Boden trägt dieselbe Frucht. Sie hatte zuletzt den Glauben an ihn verloren, dafs er überhaupt sich selbständig durch das Leben schlagen könne, in dem er sich so wenig bewegte. Daher auch die Bestimmung in ihrem Testament, dafs er bis zum 40. Jahr nicht die freie Verfügung über sein mütterliches Erbteil haben sollte, sondern nur den Niefsbrauch. So wenig verstand sie ihren Sohn, der als Student die seltene

Sparsamkeit bewies, von seinem Wechsel Geld zurückzulegen, nur um nicht zum Ergreifen einer Brotwissenschaft genötigt zu werden und freie Hand für die Zukunft zu behalten.

Diese Fürsorge erwies sich in der Folge allerdings nicht nötig. Früher als zu erwarten, wurde seine Studienzeit in Jena abgebrochen.

Wenn der Boden und die Umgebung, in die ein junger Mann hineinversetzt wird, den Neigungen, Wünschen und Interessen entgegen kommt, die in dem geistigen Leben desselben bereits starke Ansätze gebildet haben, so ist es nicht wunderbar, daſs die fernere Entwicklung in derselben Richtung verläuft. Nirgends vielleicht als in Jena konnte zu Ende des 18. Jahrhunderts das philosophische Interesse eines jungen Mannes so reiche und frische Nahrung erhalten, sowohl von seiten der akademischen Lehrer wie aus der Mitte der Kommilitonen selbst. Beides hat Herbart an sich erfahren; aus beiden Quellen hat er reichlich geschöpft. Nicht am wenigsten aus dem Umgang mit seinen Freunden — wie überhaupt der Einfluſs, der von gleichstrebenden Genossen ausgeht, auf die geistige Entwicklung ein mindestens gleich groſser, wenn nicht oft überwiegender ist, als der von Fernstehenden, wenngleich geistig Überlegenen.

Ein glückliches Zusammentreffen, der Umgang mit ausgezeichneten Lehrern, Reinhold und Fichte, und der freundschaftliche Verkehr mit den Genossen der Literar. Gesellschaft (Rel. S. 25. 33) beeinfluſste die Entwicklung des jungen Herbart in der glücklichsten Weise.

III. Hauslehrerzeit in der Schweiz (1797 bis 1800). Nach dreijährigem Aufenthalt verlieſs Herbart Jena, um in der Schweiz die Stelle eines Erziehers in dem Hause des Herrn v. Steiger anzunehmen.*) Die Anknüpfung dieser Verbindung wurde durch einige Schweizer, welche Mitglieder der literarischen Gesellschaft in Jena waren, vermittelt. Ihnen hatte Herr v. Steiger unbeschränkte Vollmacht erteilt, für seine drei Söhne, Ludwig, Karl und Rudolf, einen Erzieher zu wählen. Als die Sache zur Sprache kam, dachte Herbart nicht daran, daſs er selbst die Stellung übernehmen könne, wohl aber seine Mutter. (Brief, Rel. S. 53, 42.)

*) Die Familie Steiger gehörte einem alten Berner Patriziergeschlecht an. Dasselbe teilte sich in zwei Stämme: der eine führte im Wappen einen weiſsen, der andere einen schwarzen Steinbock. (Hegel, Erzieher 1793—1796.) Ein Steiger war Schultheiſs von Bern: der Prinzipal Herbarts Landvogt in Interlaken. Er hatte seinen Wohnsitz in Bern und auf dem Landgute Märchligen, 7 Stunden von Bern.

Die Abreise erfolgte im März 1797. Mit Herbart gingen auch eine Anzahl Freunde in die Schweiz. Er erfaſste den neuen Beruf mit reinstem sittlichen Ernst. In Göttingen unterhandelte er lebhaft mit den Freunden über die Frage: Darf man erziehen? (Rel. 49, 55.)

Über seine Tätigkeit als Hauslehrer erhalten wir die beste Auskunft aus Herbarts fünf Berichten an Herrn von Steiger. (Kehrbach I, S. 39 ff.; Willmann, Pädagogische Schriften, Leipzig bei Voſs, I. Bd., 1. Abt. Aus Herbarts Erzieherleben, Briefe und Berichte.) Nicht wie ein Anfänger, sondern wie ein erfahrener Erzieher griff der zwanzigjährige Herbart sein Werk an, weil er alle Veranstaltungen nur im Zusammenhang mit dem Zweck derselben dachte.

Drei Richtungen herrschten damals auf dem pädagogischen Gebiet, wie aus nachstehender Tabelle Seite 238 hervorgeht.

Diesen Richtungen gegenüber nimmt Herbart von Anfang an eine durchaus selbständige Stellung ein. Auch er will Bildung, aber sittliche Bildung auf Grundlage einer religiösen Weltanschauung; auch er schätzt das Altertum sehr hoch, aber das Wissen der neueren Zeit, Mathematik und Naturwissenschaften vernachlässigt er nicht; auch er will nicht multa, sed multum. Er verschmäht eine künstlich erleichterte Methode und verlangt frühzeitige Gewöhnung an Anstrengung. Er ist gegen jede einseitige Beschäftigung des Gedächtnisses und dringt vielmehr auf Vielseitigkeit. In der Stellung, die er den alten Sprachen anweist, geht er über die Humanisten hinaus, indem er Homer an den Anfang des Sprachunterrichts stellt und die beliebten Chrestomathien abweist. Das bedeutsamste formale Bildungsmittel sieht er in der Mathematik.

Er ist sich ganz klar über die Mängel der bisherigen Pädagogik und darüber, wie sie gehoben werden müſsten. Welches der

1. Pietisten	2. Philanthropisten	3. Humanisten
		(Prof. Niethammer 1793 in Jena. 1808 Streit des Philanthropinismus und Humanismus. Siehe die Anzeige von Herbart.)
1. Stellung zu den Alten. Furcht vor dem heidnischen Inhalt.	Geringschätzung der Alten. Dafür: Neuere Sprachen. Neuere Geschichte. Naturwissenschaften.	Die Alten bieten die echten Muster alles Wahren, Guten und Schönen dar.
2. Stellung zum Wissen. Nicht grofses Wissen, aber ein gläubiges Herz. Religiöse Tendenz.	Encyklopädische Übersicht über alle verwandten Kreise. Frische, kecke Urteilskraft. Bestehende Gesellschaft, bestehender Kreis, Brotstudium! Praktische Tendenz.	Beschränkung auf wenige Fächer, aber Tiefe und Gründlichkeit. Gelehrtes Wissen. Gelehrte Bildung. Wissenschaftliche Tendenz.
3. Stellung zur Methode. Der Schüler mufs von Jugend an gewöhnt werden an Kampf mit Schwierigkeiten aller Art.	Die Methode sei leicht.	Nichts ohne Anstrengung!
4. Stellung zur Führung der Jugend. Strenge Beaufsichtigung.	Reiz und Zwang, Vergnügen und Schmerz.	Der Zögling soll gewonnen werden durch Wert und Schönheit des zu Treibenden; Mafsstab aus sich, nicht aus den Kindern.
5. Stellung zur Religion. Frühe Bekanntschaft mit Gott und seiner Heilsordnung. Erziehung für die Kirche.	Gott nicht eher, als bis das Kind Zweck und Mittel, Ursache und Wirkung begrifflich fassen kann. Erziehung zur Glückseligkeit.	Im Streben nach gelehrtem Wissen liegt sittliche Bedeutung, erziehende Kraft genug: Erziehung zur Gelehrsamkeit.

herrschende Zweck der Erziehung sei, wird noch nicht angegeben. Aber die Auffassung des Unterrichts als Mittel der Erziehung ist ihm ganz geläufig. Noch stellt er der Erziehung nicht die Doppelaufgabe Vielseitigkeit des Interesse mit Charakterstärke der Sittlichkeit zu vereinen, aber schon gedenkt er der Pflicht, keine menschliche Kraft zu lähmen, sondern unter dem Schutz des sittlichen Gesetzes alle zum Gedeihen zu bringen. Unter den Unterrichtsgegenständen gelten ihm Poesie und Geschichte bereits als vorzügliche Mittel zur Charakterbildung.

Die Berichte an Herrn von Steiger sind eine bedeutungsvolle Urkunde für das pädagogische Denken Herbarts und für den feinen psychologischen Blick, mit dem er in das geistige Leben seiner Zöglinge eindringt. Dabei ist seine Ausdrucksweise frei von den Formeln seiner Zeit. Sie ist ausgezeichnet durch Kraft, Anmut und Schönheit bei allem Reichtum und Gründlichkeit der Gedanken, so dafs sie oft zu klassischer Hoheit sich erhebt, ein Vorzug, der bei den deutschen Philosophen nicht gerade häufig zu finden ist.

Die Erfahrungen, welche Herbart im Steigerschen Hause sammelte, und die inneren Erlebnisse jener Zeit waren ihm für das ganze Leben unverloren. Noch später galt ihm der Hauslehrerberuf als die hohe Schule des Erziehers. »Wer pädagogischen Künstlerberuf hat, schreibt er 1810 (Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung), dem mufs es in dem kleinen dunklen Raum, in welchem er sich anfangs vielleicht eingeschlossen fühlt, bald so hell und so weit werden, dafs er darin die ganze Pädagogik findet, mit all ihren Rücksichten und Bedingungen, welchen Genüge zu leisten eine wahrhaft unermefsliche Arbeit ist. Sei er noch so gelehrt, der Kreis seines Wissens mufs ihm verschwinden gegen all

das Wissen, worunter er zu wählen haben sollte, um für seinen Zögling das Angemessenste auszuheben.... Das Haus mit allen seinen Verhältnissen und Umgebungen mufs ihm unendlich schätzbar werden, sofern es hilfreich mitwirkt und was an der Mitwirkung fehlt, das mufs er vermissen, um es herbeiwünschen zu lernen. So beginnt die Bildung des echten Erziehers.« An zahlreichen Stellen der späteren Schriften bezieht sich Herbart auf die Erfahrungen seines Erzieherlebens. Unschwer erkennt man in den Darstellungen jugendlicher Charaktere, die er einflicht, die Züge seiner Zöglinge wieder, besonders Karls, mit dem herzliche Freundschaft ihn verband.

Beeinflufste so eine pädagogische Praxis in vielfacher Weise sein pädagogisches Denken, so wurde letzteres besonders befruchtet durch die Berührung mit Pestalozzi, die eine nachhaltige und tiefgehende Beschäftigung mit dem edlen Schweizer, wie Herbart ihn nannte, zur Folge hatte.

Eine Besprechung der Erziehungstheorien Pestalozzis und Herbarts ist sowohl von historischem wie von aktuellem Interesse, da über das Verhältnis derselben zueinander ganz entgegengesetzte Meinungen im Umlauf sind. Auf der einen Seite stehen die, die mit Mager sagen: »Der Pestalozzi, von dem philosophischen Bewufstsein unserer Zeit erfafst und weitergeführt, ist im Herbart zu studieren.« In den Ideen Pestalozzis ist der Grundrifs zu dem pädagogischen Bau Herbarts gegeben. Auf der anderen Seite stellt man die beiden Systeme als sich ausschliefsende Gegensätze dar. Dem Schlagwort »Pestalozzi für immer« gibt man eine gegen Herbart gerichtete Spitze und man stellt die deutsche Lehrerwelt fälschlich vor die Entscheidung: Herbart oder Pestalozzi.

Die erste Anregung zu einer näheren Beschäftigung mit Pestalozzi hatte Herbart gegen Ende seines Schweizer Aufenthalts empfangen. Noch anfangs 1798 scheint er ihn mehr dem Rufe als seinen Schriften nach gekannt zu haben. (Rel. 58.) (Von Pestalozzis Schriften waren erschienen: 1780 Abendstunden eines Einsiedlers. 1781 Lienhard und Gertrud. 1795 Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts.) Aber bald darauf kamen die Tage von Stanz, in denen Pestalozzi auf die Idee einer psychologischen Methode geführt wurde, deren Erforschung er dann in Burgdorf fortsetzte. Hier war es, wo ihn Herbart einmal von Bern herüberkommend in seiner Schule besuchte, 1799. (Kehrbach I, S. 140 f.)

Der Eindruck, den Herbart bei dem Besuch Pestalozzis empfing, war ein tiefer und nachhaltiger. Auch nachdem Herbart die Schweiz verlassen hatte, beschäftigte er sich, wie wir sehen werden, neben seinen philosophischen Arbeiten eindringend mit den Pestalozzischen Ideen. Er suchte auch andere für sie zu gewinnen durch Vorträge und wurde ein Haupturheber der Pestalozzischen Bewegung, namentlich in Bremen. Er war einer der frühesten Kenner und Förderer der Pestalozzischen Ideen, so dafs er mit Recht als der wahre Fortsetzer der von Pestalozzi ausgehenden Bewegung angesehen wird. Mit philosophischem Geist und tiefen Kenntnissen ausgerüstet erfafst er die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts in klarer und fest umrissener Weise, während Pestalozzi mehr in der Weise genialer Naturen die Wahrheit geahnt hatte, mit der Form ringend, nie zu voller Klarheit und Bestimmtheit durchdringend.

Dafs er in der Schweiz auch das Wachsen und Ausgestalten seiner philosophischen Ansichten und Überzeugungen nicht vernachlässigte, erfahren wir aus seinen Briefen. (S. Rel. S. 56, 58, 87.) Als Anhaltepunkt für seine philosophische Weiterentwicklung dienen einige Aufsätze. (Kehrbach I, S. 85 bis 110.) Glaubte er doch auch in einer philosophischen Professur seinen späteren Beruf finden zu sollen. Fichtes Zeugnisse, sowie die kritischen Proben, die er bereits abgelegt, schienen ihm die Gewifsheit zu geben, dafs, wenn ihm irgend etwas gelingen sollte, es die Spekulation wäre. Auch eine mathematische Lehrstelle konnte ihm bei dem eindringenden Fleifs, den er dieser Wissenschaft zu teil werden liefs, nicht fehlen. Vielleicht auch, schreibt er seinen Eltern, würde der Eintritt in eine politische Sphäre nicht unmöglich sein. An Interesse für Politik und Jurisprudenz, sowohl für die Theorie als für die Anwendung, fehle es ihm nicht. »Meine Philosophie — lassen Sie mich das Wort übersetzen, damit es nicht hart klinge — mein Streben nach

Wahrheit, schreibt er, will sich nicht blofs unter Idealen herumtreiben, es möchte vor allen Dingen begreifen, also auch sehen; aber nicht blofs sehen, was der Mensch ist, wie er es ward und wie er es mehr werden kann; es ist dabei viel zu schüchtern im dunkeln Reich der Abstraktion, als dafs es gern allenthalben bei der Erfahrung und Geschichte Bewährung und Bestätigung suchen sollte.«

Früher, als anzunehmen war, verläfst er das Steigersche Haus in Bern. Am 6. Januar 1800 tritt er die Heimreise an. (Rel. S. 60 bis 73 u. S. 94.) Die Gründe, die ihn zu einem früheren Abbruch seiner Stellung veranlafsten, scheinen verschiedener Art gewesen zu sein. Die politischen Umwälzungen, denen die Schweiz infolge des Einbruchs französischer Heere unterlag, blieben mit der Zeit doch nicht ohne Einflufs auf die Steigersche Familie, so dafs auch die Harmonie gestört wurde, auf die Herbart einen weitausgedehnten Erziehungsplan bauen zu dürfen glaubte. Andrerseits müssen wir annehmen, dafs das Bedürfnis, seinen eigenen Lebenszweck mit ungeteilter Kraft zu verfolgen, ihm eine Veränderung seiner Lage wünschenswert machte.

Sein Verhältnis zur Steigerschen Familie löste sich jedoch auf die freundlichste Weise. Auch weiterhin blieb er mit derselben in freundschaftlichem Verkehr. Einen seiner Zöglinge, Karl, hatte er später wieder bei sich in Göttingen und stand noch jahrelang mit ihm im Briefwechsel. (Rel. S. 94 ff.) Stets dankbar hat sich Herbart der Familie erinnert. Wufste er doch, dafs er ihr die besten Erfahrungen verdankte, die ein Mensch nur machen kann. In ihr wurzelte seine Allgemeine Pädagogik; der Tätigkeit im Steigerschen Hause und dem Aufenthalt in der Schweiz verdanken wir Herbart, den Pädagogen.

So war dieser Teil seiner Wanderjahre für seine Weiterentwicklung aufserordentlich günstig. Vorzugsweise zum Denken angelegt hatte er stets den Blick mehr in sich gekehrt, um dem spekulativen Bedürfnis, das ihn beherrschte, nachzugehen. Lag hierin eine Gefahr, einseitig sich zu verschliefsen, Natur und Menschen zu vernachlässigen, die Aufsenwelt zu verleugnen, so war ihm in dem zweiten Grundzug seines Wesens, in seiner ästhetischen Natur, seiner religiös-sittlichen Neigung ein wirksames Gegengewicht gegeben.

Schon an dem Studenten Herbart rühmte man Festigkeit und Beharrlichkeit, wie männlichen und tiefdringenden Geist. Durch die Fleckenlosigkeit und Schönheit der Gesinnung, der jeder hämische Zug fremd, jede kleinliche persönliche Anfeindung von Grund aus zuwider war, war Herbart in Jena schon für seine Freunde Gegenstand der Liebe und Achtung geworden. Dieselbe moralische Liebenswürdigkeit spricht aus allem, was wir über ihn aus der Zeit des Schweizer Aufenthaltes hören. Seine Persönlichkeit bildete sich dabei zu einer gröfseren Selbständigkeit heraus. Mit Abscheu tritt er gewissen verderblichen Einflüssen der Zeit entgegen. Mitten in einer unhistorischen Zeit, in einer Zeit, die allen Sinn für das Gewordene verloren zu haben und ganz in allen nur möglichen Neuerungen aufzugehen schien, hat er sich einen feinen historischen Sinn bewahrt und die Historie als Haupterziehungsmittel aufgefafst. Was man damals Freiheit in der Politik und in der Philosophie nannte, erkannte er als Tyrannei; was man als Gleichheit ausgab, schien ihm Verblendung. Aber noch fühlte er sich nicht reif, ein akademisches Lehramt zu übernehmen. Seine Wanderjahre sollten noch nicht zu Ende sein.

4. Aufenthalt in Bremen. Vorbereitung zum akademischen Lehramt (1800—1802). Über die Rückreise erfahren wir mancherlei aus Briefen an Karl v. Steiger (Rel. 94 f.). Herbart wandte sich über Strafsburg, Mainz zunächst nach Jena, wo er bis Anfang März blieb. Er hatte versprochen, für einen Nachfolger zu sorgen und war deshalb Ende Februar nach Halle gegangen, wo er den Kanzler Niemeyer kennen lernte. Dieser erkannte sofort die Tüchtigkeit des jungen Mannes und gab sich viele, aber vergebliche Mühe, ihn für das Pädagogium als Lehrer zu gewinnen.

Von Jena ging er dann über Göttingen nach Oldenburg. In Göttingen besuchte er seinen Freund Gries. Im Leben von Gries (Als Handschrift gedruckt 1855, Leipzig) heifst es S. 38: »Die zwei Tage seines Aufenthaltes in Göttingen kam ihm Gries nicht von der Seite. Seine Freude

über dies Wiedersehen war sehr grofs. Er fand den Freund in seiner äufseren Gestalt, wie in seiner Art zu sein völlig unverändert; auch im Innern erschien er ihm so; dieselbe Festigkeit und Beharrlichkeit, derselbe männliche und tiefdringende Geist; an Weltkenntnis schien er gewonnen und sich dem praktischen Leben immer mehr genähert zu haben, da er sonst fast nur der Spekulation gelebt. Nach dem ersten Austausch ihrer beiderseitigen Erlebnisse nahm die Unterhaltung eine durchaus poetisch-philosophische Richtung, wozu Herbarts Idee, die Philosophie poetisch darzustellen, Veranlassung gab. Auch Herbarts eigene Lebensverhältnisse wurden berührt, und Gries mufste den Freund bewundern, der schwere Kämpfe grofsherzig überwand, deren Besiegung er weder hoffen noch wollen durfte.«

Offenbar sind hier die Beziehungen gemeint, in denen er zu seinen Eltern und diese unter sich standen. Das Verhältnis zwischen Vater und Mutter hatte sich so zugespitzt, dafs es zur völligen Trennung kam. Die Mutter siedelte 1801 nach Paris über, wo sie 1803 starb. Seines Bleibens konnte unter diesen Umständen nicht lange sein. Herbart begab sich bald nach Bremen. Hier brachte er im Haus und auf dem Landgut seines Freundes, des nachher berühmten Politikers und Bürgermeisters Smidt (Fichtebüchlein von Hase), einige Jahre in mannigfaltiger und angestrengter Tätigkeit zu. (Nachrichten von Smidt, Kehrbach I, XXXIII.)

Aus der Zeit seines Bremer Aufenthaltes stammen folgende Abhandlungen und Aufsätze:

1. Aus dem Jahre 1800. a) Zur Kritik der Ichvorstellung. Kehrbach 113—114. b) Über den Unterschied von Kantschem und Fichteschem Idealismus, 115. c) Über das Bedürfnis der Sittenlehre und Religion in ihrem Verhältnis zur Philosophie. Vorlesungen, gehalten im Museum zu Bremen 1800, 116—126.

2. 1801. a) Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien, 129—135.

3. 1802. a) Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. An drei Frauen, S. 139—150.

1. Die Vorlesungen (1800) erscheinen insofern von Wichtigkeit, weil aus ihnen hervorgeht, dafs der Ausgangspunkt der allgemeinen praktischen Philosophie, das ursprünglich Beifall oder Mifsfallen ausdrückende Urteil, bereits von Herbart gewonnen ist, aber noch nicht die Reihenfolge der ethischen Ideen. Der weitere Fortschritt bestand darin, dafs er feststellte, dafs sich alle ästhetische Beurteilung auf Verhältnisse beziehe, auf ethischem Gebiete auf Willensverhältnisse. Dies veranlafste ihn zum Aufsuchen und Feststellen der Willensverhältnisse, auf denen die praktischen Ideen beruhen. In den Vorlesungen ist übrigens die Nachwirkung der Schweizer Tätigkeit insofern deutlich zu erkennen, als in ihnen die pädagogische Reflexion vorwaltet. Die Konzeption der Grundgedanken der praktischen Philosophie steht ganz deutlich unter dem Eindrucke seiner pädagogischen Arbeit. Mag Herbart auf die strenge Scheidung der praktischen von der theoretischen Philosophie durch Kant geführt worden sein, so wurde er in dieser Ansicht wesentlich bestärkt durch seine eigene Erzieher-Tätigkeit, welche ihn nachdrücklich darauf hinwies, Ideales und Gegebenes — das Reich der Zwecke, das was sein soll, und das der Dinge, das, was ist, — begrifflich auseinander zu halten und ihre Vereinigung erst als Ergebnis und Lohn planmäfsiger Arbeit, nicht aber als einen sich von selbst vollziehenden, Sein und Sollen verbindenden Prozefs zu erhoffen.

Pädagogische Erwägungen waren es auch, die ihm sowohl den Tugend- als den Pflichtbegriff zu Ausgangspunkten der praktischen Philosophie ungeeignet erscheinen liefsen. Dem Erzieher mufste sich aufdrängen, dafs der Begriff der Tugend ein Zusammengesetztes einschliefse, das keineswegs aus einem organischen Keim hervorquillt, sondern durch vielfache Veranstaltungen hergestellt werden will, weshalb der Begriff selbst der Erklärung bedürftig, nicht als Erkenntnisprinzip verwendbar sei. Ebenso hat der Begriff »Pflicht«, der als Erscheinung im Bewufstsein des Zöglings sich erst spät einstellt, Voraussetzungen — die Kenntnis des verpflichtenden Gesetzes und den Entschlufs, sich unter demselben zu denken — die ihn zur Anknüpfung der Untersuchung untauglich machen. Vielmehr mufs

der in die praktische Philosophie eintretende Pädagog an die Erkenntnisprinzipien derselben die Anforderung stellen, dafs dieselben zugleich die Anfänge der sittlichen Einsicht in einem Vernunftwesen sein sollen. Dies führt auf die ästhetischen Urteile, mit deren Hervorrufung der Erzieher das Geschäft der Charakterbildung beginnt und der Moralphilosoph seine wissenschaftliche Darstellung zu eröffnen hat. (S. 118 und 120.) Ferner geht aus den »Vorlesungen über das Bedürfnis der Sittenlehre usw.« hervor, dafs Herbart die Aufgaben der Sittenlehre klar unterschied von denen der Religionslehre. Er geht dabei von dem Gedanken aus, dafs der Handelnde die Möglichkeit der Ausführung vor sich sehen mufs. (S. 120.) Handeln ist Bewegung; aber diese darf nicht ein atemloses Laufen sein. Verliert sich der Mensch ganz und gar ins Handeln, verwickelt er sich ganz in die Mafsregeln seiner Tätigkeit, so wird er sich endlich selbst nicht mehr kennen. Tätigkeit und Ruhe müssen wechseln. Nun wäre es vielleicht das Höchste, zugleich innerlich zu ruhen und äufserlich zu handeln, und ganz ohne innere Ruhe kann auch wirklich niemand nach einem festen Plan wirken. Aber gänzlich beide zu verbinden, ist nicht möglich, weil der Mensch sich nach den Umständen richten, folglich ihnen seine Aufmerksamkeit successiv hingeben mufs. (S. 121.) In der letzten der genannten Vorlesungen bespricht Herbart die Stellung der Philosophie zu diesen Fragen. Nachdem er den Nachdruck gezeigt, womit das Gewissen zu reden pflegt, nachdem er das Bedürfnis hervorgehoben nach einer heitern Ansicht der Welt, wie nur Religion sie geben kann; nachdem er dargelegt, was wohl daraus werden würde, wenn Religion und Sittenlehre ihre Plätze tauschten, wirft er endlich die Frage auf, ob der Philosoph auch richtiger, wahrer, besser reden und handeln werde. (S. 125.)

Hauptsatz: Die Religion bleibt Sache des Glaubens und des Herzens. Damit stellte er fest, dafs aus den religiösen Vorstellungen ein spekulatives Wissen nicht herzuleiten sei. Hierin folgte er Kant, der nachwies, dafs es der menschlichen Vernunft versagt sei, auf spekulativem Wege in der Form strikter Argumentation und Deduktion die Probleme der Religion zu lösen. Wenn die Philosophie ihre eigene Natur und ihre eigenen Aufgaben wahren will, darf sie sich nicht in die Angelegenheiten des religiösen Glaubens einmischen. Andrerseits verfährt auch die Theologie nicht richtig, wenn sie ihren eigenen Grund und Boden noch durch irgend welche metaphysische Philosophie glaubt festigen und ertragsfähiger machen zu sollen.

2. Ideen zu einem Lehrplan für höhere Studien 1801. Dafs Herbart in der Übung des Unterrichtens bleibt, ist uns überliefert. Auch an der Domschule zu Bremen mufs er — wenn auch nur vorübergehend — unterrichtet haben, wie aus einem Briefe an Karl von Steiger hervorgeht. (Rel. S. 134.) Er schreibt demselben nämlich, dafs die Primaner der Domschule, denen er mathematische Lehren zehnmal, und zehnmal deutlicher als ihm vorgetragen, dieselben nicht begreiflich gefunden. Gewifs ist, dafs seine Freunde ihn für ein Schulamt in Bremen gewinnen wollten.

Smidt, der im Jahre 1800 Senator in Bremen geworden war, richtete in dieser Stellung sein Augenmerk vor allem auch auf die geistige Hebung seiner Vaterstadt. Und da war es zunächst das Schulwesen, das zu organisieren er sich vornahm. Es war selbstverständlich, dafs Herbart sich an den über die Reform stattfindenden Diskussionen beteiligte. Hieraus mag wohl der Aufsatz: Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien 1801 hervorgegangen sein. Derselbe gewinnt dadurch besonderes Interesse, dafs Herbart hier das erste Mal sich über Gymnasialunterricht äufsert und damit zu den damaligen Bestrebungen auf diesem Gebiet Stellung nimmt. Wichtig sind seine Erörterungen über die Reihenfolge der alten Sprachen im Unterricht, namentlich auch mit Rücksicht auf den jetzt wieder entbrannten Streit über die Bedeutung und Stellung derselben. Da sind die beiden Parteien, die bis heute noch sich befehden, klar und deutlich charakterisiert: Auf der einen Seite eine Unterschätzung des Bildungswertes der alten Sprachen mit Hervorhebung der gemeinnützigen Kenntnisse — Nützlichkeitsstandpunkt; auf der andern eine übertriebene Wertschätzung, fufsend auf dem Phantom der formalen Bildung. Nach dieser scharfen Charakterisierung beider Standpunkte warnt

Herbart vor unvorsichtigen Vereinigungsversuchen, wie die neuesten Erzieherbücher sie zeigten. (Campesches Revisionswerk. 15. Brief; Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik.) »Einige Bände der Campeschen Revisionswerke haben mich oft an die älteren medizinischen Schriften erinnert, welche voll stecken von Rezepten, so dafs man meinen sollte, man habe einen ebenso reichen als sichern Arzneischatz vor sich und es werde nur darauf ankommen, unter so vielen Mitteln die vorteilhafteste Wahl zu treffen. Hier nun mag man mit vollem Recht klagen, dafs die Bücherwelt gar weit verschieden ist von der wirklichen Welt. Aber wie kam das? Hatten jene Pädagogen etwa keine Erfahrung? O ja, Erfahrung besafsen sie wohl, aber sie wufsten sich nicht darin zu orientieren.« Die Klagen, die Herbart über die neuesten Erzieherschriften hier ausspricht, erinnert an eine Stelle aus dem Bericht an H. v. Steiger. (III.) Allein während er sich dort darauf beschränkt zu verlangen, dafs in der Pädagogik eins durch das andere geschehe, spricht er hier bestimmt und klar den einheitlichen Zweck der Erziehung, der alle ihre Mafsregeln beherrschen mufs, aus: die Bildung des sittlichen Charakters.

Aus den Anfängen der Bremer Zeit ist ein erster und wesentlicher Schritt zum Aufbau des Systems getan, indem die Spitze, dem alles zustreben, die Grundidee, aus der alles abzuleiten ist, klar erkannt wird. (S. 130.) In dem folgenden richtet Herbart die Aufmerksamkeit darauf, den Grund des Streites zu entdecken. Vielleicht hörte dann der Streit von selbst auf.

Dann ein historischer Rückblick: wie es kam, dafs man sich nicht scheute, das grofse Werk zu vollbringen: die deutsche Zunge in eine römische zu verwandeln. Wie es sich zugetragen, dafs man die Jugend zuerst nach Rom, und nicht vielmehr in die Schule Roms, nach Griechenland, geführt. Letzteres sei die richtige Reihenfolge. (S. 131.) Die Schwierigkeit der griechischen Sprache sei allerdings gröfser als die der lateinischen. Aber man dürfe nicht sogleich eine vollständige Grammatik lehren wollen; vielmehr müsse man das grammatische Material aus dem Text herausarbeiten! die Grammatik stehe ganz im Dienst der Lektüre; sie habe in der Schule keinen selbständigen Wert. Das Sprachstudium gehöre der Universität.

Zum Schlufs noch die Bemerkung, dafs in den oberen Klassen die römischen Schriftsteller und die neueren Sprachen ihre Stellung finden sollen. Der Geschichte stellt er die Aufgabe, die Jugend in die verschiedenen Zeitalter recht lebhaft hinein zu versetzen. Auch der Konzentrationsgedanke wird gestreift. (S. 135.)

In Bezug auf die Naturwissenschaften findet es aber Herbart »ungereimt, den Jugendunterricht auch in Rücksicht auf diese von dem allmählichen Fortschritt der Entdeckungen abhängig zu machen. Denn diese flossen nicht, wie das, was den Menschen und seine Empfindungen betrifft, aus der Natur des menschlichen Geistes, sondern der Zufall verstreute die Nachrichten, welche er uns von der Natur gab, durch viele Jahrhunderte, ohne dafs darum die Schätze der heutigen Naturwissenschaften einen besonderen Punkt der Ausbildung erforderten, durch den sie nur uns und nicht etwa ebensogut den Alten zugänglich gewesen wären.«

Diesem Urteil ist die neuere Didaktik nicht gefolgt; vielmehr hat sie versucht, den historisch-genetischen Gang, den Herbart für die humanistischen Fächer forderte, auch auf die naturwissenschaftlichen auszudehnen. (S. Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig; Matzat, Methodik der Geographie. Leipzig. Vergl. die betreffenden Abschnitte in Reins Encyklopädie, Langensalza.) (Über die Reihenfolge der Sprachen s. Brzoska, Notwendigkeit pädagogischer Universitäts-Seminare. Leipzig — und Willmann, Herbarts Pädagogische Schriften.)

3. In dem Jahre 1802 erschien der Aufsatz: Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. An drei Frauen.

Bereits im Mai 1801 trug sich Herbart mit dem Gedanken, für die öfters genannte Zeitschrift Irene einen Aufsatz über Pestalozzi zu schreiben. (S. Brief an H. v. Halem. Rel. S. 122.) In den folgenden Monaten bearbeitet er das Thema »Geist der Pestalozzianischen Erziehung«, das ihn nach seinem eigenen Geständnis sehr reizte, und bereitet eine Abhandlung in streng wissenschaftlicher Form zum Druck vor. (S. Brief

an H. v. Halem. Rel. S. 141.) Dieser Aufsatz ist nicht erschienen, vielmehr sein Inhalt in eine später zu nennende Abhandlung (ABC der Anschauung) verwebt worden. Im Dezember 1801 sandte nun Herbart einen Aufsatz unter anderm Titel und populär gehalten an H. v. Halem. (Begleitbrief Rel. S. 137.)

Der Aufsatz erschien im Januarheft der Irene 1802. In den einleitenden Worten hebt er zunächst hervor, dafs das Buch sich nicht leicht genug lese, aber er macht dem 60jährigen Verfasser keinen Vorwurf daraus, sondern fand es natürlich, dafs er, voll bittern Schmerzes über die Zeichen der Zeit und die Leiden des Volkes sich mit einer Gewalt, mit einer Selbstverleugnung, als triebe ihn der Enthusiasmus und das Feuer der Jugend, hinab in die unterste Volksklasse drängte, um kleine Kinder Buchstaben zu lehren — dafs Pestalozzi da Kraftworte hingiefst, wo freilich eine kühle, präzise Beschreibung seiner Versuche willkommener und unterrichtender sein würde.

Darauf schildert Herbart seinen Besuch bei Pestalozzi in Burgdorf — der oben schon berührt wurde — um dann seine Leser in die Mitte der Sache zu führen. Diese Mitte ist nicht die Mitte ihres Muttergeschäftes. (S. 143.) Den wirklichen Gehalt der Schrift enthüllt er nun mit innigstem Verständnis und wärmster, entschiedenster Anerkennung. (S. 144.)

Der populär gehaltene Aufsatz für die drei Frauen war der Vorläufer einer umfassenden, wissenschaftlichen Arbeit, die an Pestalozzi anknüpfte. Ehe wir uns derselben zuwenden, haben wir zu berichten, dafs Herbart im Frühjahr 1802 nach Göttingen übersiedelte, um der Ausführung seines längst gehegten Planes näher zu treten.

V. Erste akademische Wirksamkeit in Göttingen. 1802—1809. Über die erste Zeit in Göttingen erfahren wir einiges aus den Rel. S. 142, S. 143 und S. 145.

In dem letzten Brief steht der Hinweis auf eine Arbeit, die zu Michaelis 1802 erscheinen und ebenfalls an Pestalozzi anknüpfen sollte. Ebenso bemerkenswert ist die Mitteilung, dafs er Pädagogik zuerst im kommenden Winter lesen wollte. Hiermit glaubte er sich am besten einzuführen, denn von seiner Philosophie hegte er nicht die Hoffnung, dafs sie an der Leine gefallen werde.

Aber noch war er nicht habilitiert. Dies sollte im Oktober 1802 geschehen. Die Thesen zu seiner Promotion und Habilitation, lateinisch abgefafst, s. bei Kehrbach I, S. 276 und 277.

Nach damaliger Sitte genügte an der Universität Göttingen zur Promotion und Habilitation ein mündliches Examen nebst Disputation. Eine Dissertation wurde weder für die Promotion noch für die Habilitation verlangt.

Unter den Thesen zur Habilitation haben die Sätze 10—12 folgenden pädagogischen Inhalt: Die pädagogische Kunst stützt sich nicht allein auf Erfahrung; Bei der Erziehung der Kinder besitzen Dichtkunst und Mathematik die gröfste Kraft; Der Unterricht der Kinder mufs von den Griechen anfangen und zwar von der Odyssee, in keinem Fall von einem Prosaiker, am wenigsten aber mit einer Chrestomatie.

In seinen Thesen tritt uns Herbart nicht mehr als suchender, sondern als ein fertiger Denker entgegen, dessen Überzeugungen voll ausgereift sind.

In den Thesen nimmt er in allem Wesentlichen den Standpunkt ein, den er seitdem sein ganzes Leben hindurch fast unverändert behauptet hat. Keine von ihnen hat er später zurückzunehmen sich veranlafst gesehen. Sie zeigen, dafs der eben 26jährige über die verschiedenen Gebiete der philosophischen Forschung mit Ausnahme der ethischen Prinzipien — samt den Grundgedanken der Metaphysik und Psychologie mit sich ins Reine gekommen war.

Mit den Thesen ist seine Wanderzeit zu Ende. Sein Geist tritt in die Meisterjahre ein.

Als erste Schrift aus dieser Periode erschien im Herbst 1802: Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt. Göttingen, bei Röwer. Herbart hatte dieselbe seinem väterlichen Freunde, Herrn v. Halem, gewidmet. (Begleitbrief Rel. S. 149.) Die Schrift ist dadurch wichtig, dafs sie die Art, in welcher Herbart jede einzelne Aufgabe der Erziehung aufgefafst und durchgearbeitet wissen will, an einem einzelnen

Beispiel zeigt, nämlich an der Übung der Auffassung der Gestalt und der Anknüpfung der einfachsten mathematischen Begriffe an diese Übungen. Zugleich legt sie, wenn auch nur in allgemeinen Umrissen, die Beziehungen unter den verschiedenen Aufgaben eines vielseitigen Unterrichts auf den höchsten Zweck der Erziehung, die in dem ganzen geistigen Leben festbegründete Moralität, vor Augen. Neben der Pünktlichkeit und Sauberkeit der Ausarbeitung im einzelnen verrät sie einen weitverzweigten Reichtum pädagogischer Grundgedanken, wie er sich nur in einem so konsequent und von fremden Systemen unabhängigen Geist bilden kann. (Kehrbach, S. 154 ff.)

Sind die Vorschläge praktisch durchgeführt worden? Herbart unterrichtete selbst in Göttingen darnach. (Rel. S. 155 und in Bremen, S. 157.) In Königsberg erteilt er an einer Übungsschule den mathematischen Unterricht im Sinne des ABC zum grofsen Teil selbst. (Schmid, Enc. III, S. 439.) In dem 1824 geschriebenen mathematischen Lehrplan für Bürgerschulen (Rel. S. 302) ordnet er den Unterricht des ABC in den Gesamtplan des mathematischen Lehrplanes ein. Eine umfassende Anordnung des ABC machte Professor Ranke an dem Gymnasium zu Göttingen und Professor Ziller an der Übungsschule zu Leipzig. Letzterer tadelt jedoch, dafs Herbart die ersten Vorbereitungen für die Mathematik ganz abstrakt behandelt. Er will dieselbe an die Ausmessung des Schulgartens, der Schulstube, an Objekte und Zeichnungen derselben angeschlossen wissen. (Grundlegung § 10, S. 279. Seminarbuch, S. 229. Lindner, ABC. III. Jahrb.) Waitz (Allg. Päd. S. 111) verläfst die Herbartsche Anleitung ganz. Er bemerkt, dafs Herbarts Musterdreiecke für das Gruppieren der einzelnen Gegenstände zu wenig leisten, Schattierung und Beleuchtung nicht beurteilen lehren und für die Auffassung der Krümmungen aller Art nur mittelbar und unvollkommen sorgen. Weiterhin findet er es bedenklich, dafs bei dem Herbartschen Vorgehen an die im Kinde vorgebildeten Vorstellungen durch jene Dreiecke nicht angeknüpft, sondern ein völlig neuer Anlauf zur Auffassung des Räumlichen gewonnen werde.

Ungleich weiter war der Wirkungskreis der allgemeinen methodischen Fingerzeige Herbarts für den mathematischen Unterricht. Mager führte den Gedanken, an Stelle der Kunstgriffe in die Geometrie die fortschrittliche Begriffsentwicklung zu setzen, als genetische Methode weiter aus. (Über die Methode der Mathematik, Berlin 1837. Ferner stehen unter Herbarts Einflufs die Arbeiten von Fresenius, Raumlehre, Frankfurt 1861. Zizmann, Geometrische Formenlehre, Jena 1869. Schram, Anfangsgründe der Geometrie, Wien 1871. Falke, Propädeutik der Geometrie, Leipzig 1869. Pickel, Jahrbuch d. V. f. w. P. 1887. Gille, Herbarts Ansichten über d. math. Unt., Halle. Just, Praxis d. Erz. VI. 224.)

Für das erste Semester 1802/03 kündigte Herbart nur ein Kolleg an, und zwar: Pädagogik nach Diktaten mit Beifügungen einer besonderen Unterhaltungsstunde. In seinem Nachlafs fand sich das Manuskript zu einer »Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik« vor. Zweifellos enthält dieselbe die ersten Worte, welche er überhaupt in akademischen Vorlesungen gesprochen hat. (Kehrbach, S. 281—290.) Im Sommer 1803 las Herbart über praktische Philosophie oder Moral und Naturrecht als einziges wissenschaftliches Ganzes. Die Vereinigung von Moral und Naturrecht hatte er bereits in seinen Thesen gefordert. Das System der so erweiterten praktischen Philosophie kam erst bei Beginn oder während der Vorträge zu seinem Abschlufs. Er schreibt später: »Ich hatte Jahre gebraucht, um den Standpunkt der sittlichen Beurteilung im allgemeinen zu finden. Da ich aber im Jahr 1803 die Untersuchung für diese Standpunkte wirklich angriff, reichten ein paar Wochen hin, um gleichsam zu finden, was vor mir lag und den ganzen Umrifs der Wissenschaft soweit zu verzeichnen, dafs in der Folge nur einzelne Berichtigungen und Ausführungen nötig und möglich gefunden wurden.«

Gewagter als die Vereinigung von Moral und Naturrecht schien die Trennung von Logik und Metaphysik im Vortrag, die Herbart 1804 vornahm. Beide Disziplinen waren von alters her in einem Kolleg behandelt worden. Und auch Herbart wurde der wohlwollende Rat erteilt: Was auch sein Kolleg sein möge, Logik

und Metaphysik müsse es heifsen, um in Gang zu kommen. »Für diese Zusammenstellung des Leichtesten und Schwersten, sagt Herbart, hatte und habe ich keinen Sinn. Beinahe ebensogut könnte man ein Kolleg über Regeldetri und Integralrechnung ankündigen. Darum entwarf ich im Jahr 1804 den Plan zu einer Einleitung in die Philosophie, welche das Selbstdenken der Anfänger möglichst vollständig zu den Problemen hinführen sollte; und wobei ich die Winke benutzte, welche über den natürlichsten Gang des Denkens die ältere Geschichte der griechischen Philosophie darbietet.« Er veröffentlicht das Schriftchen: Kurze Darstellung eines Plans zu philosophischen Vorlesungen, Göttingen 1804. Die Vorlesung: Einleitung in die Philosophie mit Ausschlufs der Logik kam zu stande. Von dieser Zeit an befolgte Herbart stets diesen Plan. (Kehrbach, S. 293 bis 299.) 1804 erschien in 2. Auflage die Schrift »Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung. Dieselbe ist durch eine Nachschrift und durch einen kleinen, aber höchst bedeutsamen Aufsatz »Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung« erweitert. (Kehrbach I, S. 252—274.) Die Nachschrift ist wesentlich polemischen Inhalts und wendet sich gegen Besprechungen der Pestalozzischen Methode, die von Anhängern Kants und Fichtes herausgegeben worden waren. (Willmann I, S. 265.)

Die Abhandlung »Über die ästhetische Darstellung der Welt« ist ein Fragment aus einem älteren Aufsatz, der verloren gegangen ist. Die Keime der Abhandlung sind in Herbarts Berichten an Herrn v. Steiger unschwer zu erkennen. Schon 1797 trägt sich Herbart mit dem Problem, wie einer zum Egoismus angelegten Natur, ohne ihre Regsamkeit zu schädigen, ein Gegengewicht gegeben werden könne durch Vorführung eines richtig und stark gezeichneten Bildes von dem, was die Menschheit überhaupt sein könnte und sollte, um dadurch im Zögling das Streben zu wecken, seinen Einsichten gemäfs zu leben. Am deutlichsten ist im 4. Bericht auf das Hauptgeschäft der Erziehung hingedeutet, wo von der Charakterbildung gehandelt wird, welche dadurch zu erreichen ist, dafs man den Spuren der moralischen Bildung des Menschengeschlechts nachgeht und dabei den jungen Geist zum Aussprechen von Beifall und Tadel und zur Bildung und Einprägung von Maximen bestimmt.

Zwischen diesen Äufserungen und dem gegenwärtigen Aufsatz liegt nun die bedeutungsvolle Zeit, in welcher Herbarts praktische Philosophie sich ausgestaltete, deren Grundzüge er hier zum erstenmal vorlegt. Die ideale Tendenz, welche die Pädagogik von der Ethik empfängt, erscheint in diesem Aufsatze stärker, als in allen folgenden Schriften hervorgehoben. Der Grundgedanke, dafs dem Sittlichen in dem Gemüt des Zöglings allein durch eine Zusammenwirkung aller moralischen Elemente dauernde Gewalt gegeben werden könne, wird von Herbart für alle Folge festgehalten. (Vergl. Strümpell, Die Pädagogik Kants, Fichtes und Herbarts, S. 91, Braunschweig 1843. Kehrbach, S. 259 f.) Die Pädagogik führte ihn zur Ethik. Das war nicht zufällig. Das ethische Interesse hatte für Herbart überwiegende Bedeutung, es war der eigentliche Pulsschlag seines geistigen Lebens, während die theoretische Forschung deshalb für ihn wichtig wurde, weil alles richtige Handeln in einer wirklichen Welt die theoretische Kenntnis der notwendigen Gesetzmäfsigkeit dessen, was da ist und geschieht, voraussetzt.

Ebenfalls aus dem Jahre 1804 stammt eine Gastvorlesung, gehalten im Museum zu Bremen »Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichts-Methode.« Gerade in Bremen hatten die Pestalozzischen Bestrebungen einen fruchtbaren Boden gefunden, durch Smidt und den Prediger Ewald, der öffentliche Vorträge über das neue Erziehungssystem hielt. (Eilers, Wanderung durchs Leben I, S. 358.) Einer freundschaftlichen Aufforderung entgegenkommend legte Herbart seine Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode vor. Wie der Aufsatz über die ästhetische Darstellung der Welt auf das Verständnis der ethischen, so bereitet die vorliegende Abhandlung auf das der psychologischen Grundanschauung der allgemeinen Pädagogik vor. (Kehrbach I, S. 303—309.) Er eröffnet die Polemik gegen die Seelenvermögen, die ihn später so oft beschäftigte.

Im Jahre 1805 erhielt Herbart einen

Ruf nach Heidelberg. (Deutsche Blätter 1888, S. 77, Rel. 154.) Seine Vorlesungen waren so ausgezeichnet, dafs sich bald die philosophische Tätigkeit Göttingens in seinem Auditorium konzentrierte; auch die veröffentlichten Arbeiten hatten die Aufmerksamkeit auf ihn gelenkt. Aus den uns gebliebenen Proben (Eröffnungsrede über Pädagogik, Einleitung) kann man wohl schliefsen, dafs ihn eine lautere und reine Wahrheitsliebe beseelte, verbunden mit echt pädagogischem Takt in Hinsicht auf die Auffassung der Hörer, das Streben nach höchster Klarheit und Knappheit, das Bemühen, mehr vielseitiges Interesse an der Untersuchung, als an dem Resultat zu erwecken und das eigene Denken nicht gefangen zu nehmen, sondern frei und regsam zu machen. Daher ist nicht zu verwundern, dafs der junge Privatdozent schon 1805 einen Ruf nach auswärts erhielt. Er lehnte den Ruf ab und wurde infolgedessen in Göttingen zum aufserordentlichen Professor ernannt, und zwar wie es in dem Regierungsdekret heifst: »wegen seiner angerühmt guten Lehrgaben und Talente«. Als Einladungsschrift zu der üblichen Antrittsvorlesung verfafste er in lateinischer Sprache eine Erklärung über die Grundlagen des Platonischen Systems. (Kehrbach, S. 311—332. Kritik von Böckh, Jen. Allg. Lit. Z. Selbstanzeige u. Replik.)

Sein pädagogisches Hauptwerk erschien im Jahr 1806: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Es bildet den Abschlufs einer Periode der pädagogischen Bestrebungen Herbarts, die vereinzelt vorgetragenen oder angedeuteten Ideen in ein wissenschaftliches Ganze vereinigend. Es eröffnet die Reihe seiner philosophischen Hauptwerke (1808 prakt. Philos. 1814 Psychol., 1828/29 Allg. Metaphys.). Es ist ein Denkmal wahrhaft klassischer, echt philosophischer Schreibart. Vorbereitet ist das Werk einerseits durch die umfassenden philosophischen Studien Herbarts, andrerseits durch seine praktische Tätigkeit in der Schweiz und in Bremen. Der Plan beschäftigte ihn mehrere Jahre; Vorläufer sind die genannten Aufsätze aus dem Jahr 1804. (Kehrbach II, S. 1—130.) Gewidmet ist es dem Bremischen Senator Smidt. Die erste Anzeige des Buches schrieb Herbart selbst. (Kehrb. 143—145.) Sie ist in gewissem Sinne als Vorrede zu betrachten.

Der Zweck der Erziehung war in der ästhetischen Darstellung der Welt angegeben worden: Moralität, bestehend in der Bestimmung des Willens als des Gehorchenden durch den auf die Willensverhältnisse gerichteten sittlichen Geschmack, als den Gebietenden. Daraus fliefsen für die Erziehung zwei Aufgaben: 1. Jenen Geschmack zu bilden und zu einer Macht in der Seele zu machen, was durch die ästhetische Darstellung der Welt vom Unterricht zu leisten ist; 2. den Willen in den Stand zu setzen, nach Mafsgabe des Geschmackes seine Richtung zu ändern, was durch Erweckung eines vielfachen Verlangens geschieht, das durch Zucht zu zügeln und in richtiger Weise in Handlung zu setzen ist. In der allgemeinen Pädagogik geht Herbart von dieser Fassung ab. Es liefs ihn unbefriedigt, dafs der selbständige Wert einer durch den Unterricht zu erreichenden Bildung nicht genügend hervortrete. Den Ausschlag scheinen aber psychologische Betrachtung gegeben zu haben. Herbarts Psychologie beseitigt die Trennung zwischen Verstand und Willen, Vernunft und Willkür und baut das Innere aus Vorstellungen auf. Das Ganze von Vorstellungen, in denen Fühlen und Wollen ihren Sitz haben, ist der Gedankenkreis. Darnach kann die Aufgabe der Erziehung festgesetzt werden: Sie habe den Gedankenkreis zu bestimmen und zwar so, dafs sich aus ihm ein der Einsicht entsprechendes Wollen erhebe.

Die Bestimmung des Gedankenkreises aber hat durch Belebung eines vielseitigen und dabei gleichschwebenden Interesse zu geschehen. Damit ist die Aufgabe für den Unterricht gefunden, dem die Zucht unterstützend zur Seite tritt, indem sie dem Charakter, für dessen Richtigkeit der Unterricht sorgt, ihrerseits Stärke verleiht. Daher Charakterstärke der Sittlichkeit als Sache des Unterrichts gegenüber gestellt wird. Beides ordnet sich dem höheren Begriff Charakterbildung oder Bildung zur Tugend unter. (Kehrbach II, S. 169.) Aber in dem Werke selbst tritt der Grundgedanke zurück, und dies um so mehr, als die Aufgaben der Zucht und des Unterrichts in einer dem Sinne des Ganzen fremdartigen Weise, nämlich als aus der Rücksicht für

die möglichen und die notwendigen Zwecke entsprechend eingeführt erscheinen. Erst im 4. Kapitel des 3. Buches, also gegen Ende des Ganzen, werden Unterricht und Zucht auf ihren Stammbegriff Charakterbildung zurückgeführt. Daher der Wink der Selbstanzeige: Das Buch auch einmal von hinten nach vorn zu lesen, ein Wink, der freilich nicht verhütet hat, dafs man bei Herbart eine Mehrheit von Erziehungszwecken zu finden vermeinte.

Literatur: Waitz, Allg. Pädag. S. 72. — Willmann, Stoy, Encyklopädie. § 20. — Moller in Schmids Encykl. III. S. 411. — Ziller, Einl. in der allg. Pädag. S. 9. — Vogt, Jahrb. des V. f. w. Pädag. 1. Bd. Moller u. Herbart. — Willmann, Über die Dunkelheit der Allg. Päd. Herbarts. V, 124—150. VII, 265—279. — Vogt, Bemerkungen zum 1. Buch der Allg. Pädag. H. D. Bl. 1879. — Just, Zu Vogts Betrachtungen über Herbarts Allg. Pädag. Deutsche Bl. Jahrb. XIII, 15. — Gleichmann, Über Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts. 4. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904. — Glöckner, Jahrgang d. Vereins f. w. Pädag. 1892.

Herbart selbst hat wohl gefühlt, dafs seine allgemeine Pädagogik mancherlei Mifsverständnissen ausgesetzt sein müsse, solange namentlich seine praktische Philosophie und seine Psychologie noch nicht erschienen waren. Für ihn lagen die Entwürfe zu diesen Werken fertig vor; trotzdem gab er zuerst die Pädagogik heraus. Es drängte ihn, die Anregungen aus der Schweiz, solange sie noch frisch waren, zusammengefafst niederzuschreiben und seinen Zuhörern vorzulegen.

Die Mifsverständnisse, denen der Plan der allgemeinen Pädagogik ausgesetzt war, bestimmte Herbart nicht weniger als dreimal auf denselben zurückzukommen. Veranlassung dazu gab eine Rezension des Regierungsrat Jachmann, Jen. Allg. Lit.-Ztg. 1811, 234. 1. Über eine dunkle Seite der Pädagogik (im Königsberger Archiv 146—162. Kehrbach II, Replik. 162—174. Kehrbach III, 147—154). 2. Psychologie als Wissenschaft VI, 457. 3. Über meinen Streit mit der Modephilosophie XII, 199 f. (S. 252 f.)

Immerhin war die Aufnahme des Buches keine ungünstige. Die neue Leipziger Literatur-Zeitung 1806 fand das Werk reich an neuen gehaltvollen Ideen; übrigens scheine es neben seiner unmittelbaren Tendenz zugleich als Propädeutik einer allgemeinen Philosophie angesehen werden zu können. Es biete treffliche Bemerkungen, von denen einige der besonderen Aufmerksamkeit und Prüfung der Psychologie sehr wert seien; ebenso einige leitende Idee aus der Moralphilosophie, die Interesse genug zu erregen und manche irrige Vorstellung auf diesem Felde zu berichtigen versprächen. Die Allgemeine Literarische Zeitung Halle-Leipzig 1807 schreibt: »Der Inhalt dieses Werkes und die philosophische Bestimmtheit der Schreibart reden für sich selbst. Rezensent hat sich gefreut, in den Hauptsachen mit dem Verfasser übereinzustimmen; wo er minder konnte, liegt es vielleicht am Mangel näherer philosophischer Verständigung und an Verschiedenheit individueller Erfahrung.« (S. Jean Paul, Vorrede zur Levana 1811. Ausgabe von Lange, S. 16.)

Herbart selbst war mit dem Erfolg nicht zufrieden. Unter dem 22. November 1807 schreibt er an Karl v. Steiger: »Die arme Pädagogik konnte nicht zu Worte kommen.« (Rel. 166.) Und warum nicht? Zunächst wohl deshalb, weil eine Reihe gleichzeitiger Werke den Büchermarkt überschwemmte, so 1803, Kants Pädagogik. 1805, Schwarz, Lehrbuch d. Päd. u. Did. Heidelberg; Niemeyers Grundsätze d. Erz. u. d. Unt, 5. Aufl.; Wolke, Erziehungslehre; Arndt, Fragment über Menschenbildung; Stephani, System d. öffentl. Erziehung. 1806, Pölitz, Erziehungs-Wissenschaft, 2 Bde.; Jean Paul, Levana. 1808, Suabedissen, Briefe über Unt. und Erz.; Niethammer, Streit des Philanthr. u. Humanism. 1810, Graser, Divinität. Auch der Kriegslärm von 1806/7 dürfte der Aufnahme des Buches nicht besonders förderlich gewesen sein. Ferner wirkte die herrschende philosophische Richtung sehr ungünstig. Fichte blühte noch, Schelling stand am Anfang seiner zweiten Epoche, den Anlauf nehmend zur Theosophie, Hegel legte mit seiner Phänomenologie des Geistes den Grund zu seinem schnellwachsenden Ruhm.

Diese Umstände erklären die geringe, unmittelbare Wirkung des Buches. Allein die mifsverständliche Auffassung, welche es auch von befreundeter Seite erfuhr, hat einen tieferen Grund, der in der Anlage des Werkes zu suchen ist. Die Selbst-

anzeige wies schon auf das Mifsliche einer deduzierenden Darstellung der Pädagogik hin, deutet aber aufserdem durch die Erforderung einer doppelten Lektüre des Buches weitere Schwierigkeiten an.

Ein so gedankenreiches Buch, das so viele Voraussetzungen an das philosophische Denken stellt, wird nicht mit einemmal das volle Verständnis dem Leser erschliefsen. Nur ein wiederholtes Zurückkehren und ein eindringendes Studium wird den Genufs herbeiführen, den die Beherrschung eines bedeutenden Gedankenmaterials mit sich bringt. Bei wiederholter ernster Lektüre wird der Apperzeptionsprozefs im Leser um so leichter von statten gehen, je mehr er in den ganzen Gedankenbau des Verfassers sich vertieft. Wer in Dingen der Erziehung einen hohen und freien Standpunkt gewinnen will, den wird die Mühe des Studiums des Werkes reichlich belohnen. Dafs ihm dabei der Geschmack für alles Triviale, Seichte und Landläufige, das sich nur zu breit macht auf dem Gebiete der Erziehung, wo so viele mitreden wollen, verloren geht, des soll er sich nur freuen. Wer sich allerdings mit dem Allergewöhnlichsten und Allerleichtesten begnügt, darf nicht an dieses schwere Werk herantreten.

Lange Zeit blieb es auf weitere Kreise wirkungslos. Es teilte das Schicksal anderer schwerwiegender Werke, die von den Zeitgenossen kaum beachtet, erst später — wenn die Zeit erfüllt ist — ihre Wirkung entfalten, dann aber in um so erstaunlicherer Weise. Für den Urheber gewifs ein tragisches Geschick! Die Wirkung konnte aber nicht ausbleiben bei der Idealität der Auffassung, bei der gedrängten, oft im Lapidarstil gehaltenen Darstellung und der kunstgerechten Verflechtung der Begriffsreihen. Ein Gedankengebäude von so tiefem Gehalt und so voll reformatorischer Elemente mufs seine Anziehungskraft einmal ausüben. Und so ist es auch in steigendem Mafse bis zur Gegenwart der Fall gewesen; ja es hat sich eine förmliche Schule an den Pädagogen Herbart angeschlossen, wie wir in nachstehender Tabelle zeigen wollen.

Herbartische Richtungen in der Pädagogik:

A Die ältere Richtung	B Die Fortbildung	C Verbindung und Vermittelung mit der herrschenden Praxis
Waitz, Strümpell, Kern, Stoy, Andreae, v. Sallwürk. Mager, Päd. Revue. Brzoska, Zentral-Bibliothek.	Ziller (Willmann), Vogt. Jahrbuch d. Vereins f. wissensch. Pädagogik, 36. Jahrg. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Pädagogische Studien. Dresden, Kämmerer. Praxis der Erziehungsschule. Altenburg. Evang. Schulzeitung. Gütersloh. Der Schulfreund. Lorch.	Dörpfeld, Leutz, Helm, Frick. Deutsche Blätter für erzieh. Unterricht. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Lehrgänge u. Lehrproben. Halle.

Über die weiteren Arbeiten, die an Herbarts Pädagogik anknüpfen, vergl. die nachfolgende Herbart-Bibliographie.

Herbarts weitere literarische Tätigkeit erstreckte sich in erster Linie auf das Gebiet der Philosophie. So erschienen 1806 die Hauptpunkte der Metaphysik (2. Ausg. 1808, Rel. S. 158); Über philosophisches Studium 1807, Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie. (Kehrbach, II. Bd.) 1808, Allgemeine praktische Philosophie. Da dieses Werk für Pädagogen von besonderer Bedeutung ist, so möge hier ein kurzer Hinweis auf dasselbe am Platze sein. Es gibt eine vollständige Darstellung der Grundgedanken der gesamten Ethik. Alles übrige, was er später erläuternd, rechtfertigend oder im einzelnen ausführend schrieb, weist auf sie zurück und schliefst sich an sie an. Die Frage nach dem Erziehungsziel mufste in ihm die Frage nach dem Zweck des menschlichen Lebens überhaupt wachrufen; wie umgekehrt die Überzeugung von der Bestimmung des Menschen in ihm die Überlegungen in Gang bringen mufste, auf welchen Wegen

die Menschheit ihrer Bestimmung entgegen geführt werden könnte. Seit Sokrates stimmen alle tiefer denkenden Philosophen darin überein, dafs sie die Ethik als das bedeutungsvollste Thema menschlichen Nachdenkens betrachten. So liegt der Kerngedanke des Kantischen Systems im kategorischen Imperativ, der Schwerpunkt des Herbartischen in der Ideenlehre. Die Menschen sind in erster Linie nicht theoretische oder betrachtende Wesen, sondern praktische oder wollende. Innerhalb des menschlichen Wissens liegt der Kernpunkt in der Frage nach dem, was der Mensch hier auf Erden soll. Und diese Frage ist genau geschieden von der Feststellung dessen, was wirklich ist, was die wahre Natur der Dinge sei. In dieser Beziehung ist also Herbart vollständig Kantianer. Er befreit die Ethik von dem Einflusse der Metaphysik und Psychologie; er stellt sie auf eigene Füfse. Dabei gab sich Herbart sorgfältig Rechenschaft darüber, wie weit er mit Kant zu gehen habe, an welchem Punkte er sich aber von ihm trennen und seine eigenen Wege gehen müsse.

Herbarts Ethik zeigt deutlich an, was löblich und schändlich, würdig und unwürdig ist auf dem Gebiet des Wollens, des Einzelwollens und des Gesellschaftlichen. Der Inhalt der Beurteilung ist in einer Reihe von Musterbildern enthalten, die als absolute Zielpunkte für alles Wollen gelten, die die Prinzipien der Ethik sind. Sie zeigt demnach das Gute. Aber sie ist nicht blofs eine interpretierende Wissenschaft, sondern sie spricht bestimmt die Verpflichtung aus, die ethischen Ideen im Bewufstsein zu objektiven, Gutes erzeugenden Kräften zu gestalten. Auch die Gegner des Systems erkennen die Höhe dieses normativen Charakters willig an. Sie geben zu, dafs hier das sittliche Schöne als das Höchste und Erhabenste, als das Edelste und Zarteste aufgestellt sei, so dafs man nicht begreifen kann, wie jemand vor dieser Schönheit stehen kann ohne tiefe Regung und Bewegung. Eine solche Ethik kann nicht veralten, sie wird über alle Differenzen der Darstellung und der Grundanschauung wahrhaft ethische Geister immer anziehen und sich verbinden! Dazu die Schönheit der Sprache; die Wärme und Innigkeit der Darstellung; Gedanke und Ausdruck decken sich in wundervoller Weise. Hier finden wir ein ausgezeichnetes Muster eines wissenschaftlichen Kunststiles, ebenso auch in seiner Allg. Pädagogik, während die späteren Schriften, die belehrenden Charakters sind, die Unmittelbarkeit der früheren Schriften vermissen lassen.

Das Gelingen solcher Arbeiten gab und befestigte die Heiterkeit seines Geistes. Dazu vereinigte sich um ihn ein Kreis ausgezeichneter junger Männer, deren Interesse sich weit über das blofse Brotstudium erhob. Welchen Einflufs zumal seine pädagogischen Ansichten für die besseren und regsameren Geister ausübten, davon legt eine kleine Schrift Zeugnis ab, die 1809 in Göttingen erschien. Dieselbe war betitelt: Kurze Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen, von Dissen. Herausgegeben und mit einem Vorwort begleitet von Herbart. (Kehrbach III, 3—58. Vergl. Willmann, I. Band. Aus der Göttinger pädag. Gesellschaft, und Willmann, Der element. Geschichtsunterricht. Wien 1872, I. Abschnitt). 1. Beilage: Bemerkungen über die Lektüre des Herodot nach der des Homer, Fr. Thiersch. 2. Beilage: Über den Gebrauch des alten Testamentes für den Jugendunterricht. F. Kohlrausch.

Nach Herausgabe dieser Arbeiten verliefs Herbart Göttingen. Er hatte einen Ruf nach Königsberg erhalten, um daselbst den Lehrstuhl Kants als ordentlicher Professor der Philosophie und Pädagogik einzunehmen. Die Aussicht auf einen erweiterten Wirkungskreis, »das ehrenhafteste aller philosophischen Katheder«, und der Druck der Fremdherrschaft, welcher damals auf Göttingen lastete, machten ihm einen Wechsel seiner äufseren Lage erwünscht. Er verliefs Göttingen Ostern 1809. (S. Rel. S. 161, 179, 106, 197, 200.)

5. Akademische Wirksamkeit in Königsberg 1809—1833. Neben dem Lehramt der Philosophie wurde Herbart auch das der Pädagogik übertragen, während früher die Verpflichtung, Vorlesungen über Pädagogik zu halten, in Königsberg unter den Mitgliedern der philosophischen Fakultät in bestimmter Reihenfolge wechselte. (S. Kants Pädagogik von Vogt. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann.) Eine seiner ersten Bemühungen war auf Gründung

eines pädagogischen Seminars gerichtet. (S. Kehrbach, Das pädag. Seminar Herbarts in Königsberg. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 1894, I, S. 31 ff.)

Bereitwillig kam man seinen Wünschen entgegen. Während des Sommers war Herbart mit dem Leiter des gesamten Studienwesens in Preufsen, Wilh. v. Humboldt, persönlich bekannt geworden. Neben Humboldt standen die Staatsräte Süvern und Nikolovius, die Herbart nach Königsberg berufen hatten. Diese Männer förderten Herbarts Einflufs auf die Erziehungsangelegenheiten, weil er für Verbesserung des Erziehungswesens nach Pestalozzischen Grundsätzen nützlich sein könne.

In einem Brief an Herrn von Auerswald-Königsberg äufsert sich Herbart eingehend über die Einrichtung seiner pädagogischen Tätigkeit. (Vergl. Rel. S. 169 bis 182.)

Die Anregung zur Gründung eines pädagogischen Seminars mit einer Übungsschule verdankt Herbart Kant. Was letzterer forderte, führte Herbart aus. Kant empfing seinen Gedanken aus dem Basedowschen Philanthropin in Dessau, so wie Fichte von Pestalozzi angeregt wurde. Von hier aus, kann man sagen, hebt die Bewegung für Einrichtung pädagogischer Seminare mit Übungsschulen an. Aber feste Gestalt gewann die Sache erst durch Herbart, durch Einführung des Gedankens in die Wirklichkeit. Herbarts Vorschläge fanden Billigung bei W. von Humboldt, dem damaligen Chef der Sektion des Ministeriums des Innern für öffentlichen Unterricht, so dafs ihm der Auftrag zur Errichtung eines pädagogischen Seminars erteilt wurde. (Rel. S. 200.) Herbart arbeitete einen Plan aus; derselbe wurde im Sommer 1809 genehmigt. (Willmann, II, 8—13. Bericht des Studir. Gregor 1816, Willmann, II, 28.) Inwieweit jener Entwurf zur Ausführung kam, ist bei den spärlichen Nachrichten, die wir bis jetzt besitzen, schwer festzustellen. In den Universitätsberichten sind unter Herbarts Namen aufgeführt: Didaktische Übungen, didaktisches oder pädagogisches Institut, didaktische oder pädagogische Sozietät, pädagogisches Seminar. (Rel. S. 116, 202, 301.)

Die im Entwurf 1809 beabsichtigte enge Anschliefsung an die Familie scheint nicht durchgeführt worden zu sein. Vielmehr wurde eine Anzahl von Knaben 16 Stunden wöchentlich vier Studierenden anvertraut. In der Folge erhielt das Ganze dadurch eine festere Grundlage, dafs ein eigentliches Institut mit zwei angestellten Lehrern gegründet wurde, das den mittleren Gymnasialklassen entsprach und den Namen Pädagogium führte.

Bei diesen Einrichtungen blieb Herbart aber nicht stehen. Er war bestrebt, der Anstalt Verbindung mit dem Familienleben zu geben. 1817 finden wir ihn mit dem Minister in Verhandlung stehend wegen Gründung eines Pensionats, dem er mit seiner Gattin vorstehen wollte. Er hatte sich im Jahr 1811 mit einer in Königsberg wohnenden Engländerin, geb. Drake, verheiratet, deren Vater Kaufmann in Memel war. (Rel. S. 208.) Nach manchen Verzögerungen kam dieser Plan zur Ausführung; durch das Pensionat erhielt die Anstalt einen festen Mittelpunkt. Herbart nahm selbst am Unterricht teil (Mathematik), Besprechungen über Unterricht und Zucht fanden in wöchentlichen Konferenzen statt. (Schrader, Schmid, Encykl. III, S. 438 f.) So wurden am Anfang des 19. Jahrhunderts die ersten Formen durch Herbart ausgebildet; in ihnen bewegen wir uns noch, sie haben sich im Laufe der Jahrzehnte bewährt. (S. d. Art. Päd. Univ.-Seminar. Vergleiche ferner: Entwurf zu einem Reglement für das pädagogische Seminar zu Königsberg 1820. [Brzoska, 2. Aufl. S. 293 ff.] Bericht aus dem Jahr 1823. Bericht Herbarts an die Sektion des Ministeriums des Innern für den öffentlichen Unterricht 1831.)

Mit Herbarts 1833 erfolgtem Abgang von Königsberg wurde das Seminar nicht weitergeführt. Aber die Arbeit war doch nicht verloren! Sein Schüler Brzoska (Prof. in Jena; s. d. Art.) widmete Herbart die Schrift: Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität, 1836. — 2. Aufl. Leipzig 1887. 1843 gründete Stoy, der Nachfolger Brzoskas in Jena, eine pädagogische Gesellschaft, aus der Seminar und Übungsschule erwuchs. (Bliedner, K. V. Stoy und das pädagog. Univ.-Sem. Langensalza 1886. Weitere Literatur: Brzoska, S. 205 u. 206, und Rein, Am Ende der Schulreform, Anhang. Ferner Beyer, Zeitschr. f. Philos. u. Pädag. I.)

Aus der Königsberger Tätigkeit stammen noch folgende Pädagogische Arbeiten: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung 1810. Das Verhältnis der Schule zum Leben 1818. Pädagogisches Gutachten über Schulklassen. 1818. Vorzugsweise beschäftigte ihn die Psychologie. Ja, man kann sagen, dafs er in Königsberg hierauf seine Kraft konzentrierte. Auch hier können wir auf pädagogische Motive schliefsen. Denn Herbart war der Ansicht, dafs ein grofser Teil der ungeheuren Lücken in dem pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrühre. Erst müsse das Blendwerk fortgeschafft werden, das man jetzt als Psychologie betrachte und eine richtige Psychologie schaffen, ehe man von einer einzelnen Lehrstunde sagen könne, ob sie richtig oder verfehlt sei. Die ersten Resultate seines psychologischen Forschens legte er in folgenden Schriften vor: Psychologische Untersuchung über die Stärke einer gegebenen Vorstellung als Funktion ihrer Dauer betrachtet. 1812. Über die dunkle Seite der Pädagogik. 1812. Das System der Psychologie vollendete er 1814, verschob aber die Herausgabe noch auf 10 Jahre. Statt dessen gab er als Grundlage für seine Vorlesungen 1816 das Lehrbuch zur Psychologie heraus (2. Aufl. 1834) (Kehrbach IV, 295 ff.).

6. Seine zweite Wirksamkeit in Göttingen bis zu seinem Tod. 1833—1841. 1831 wurde durch den Tod Hegels der philosophische Lehrstuhl in Berlin frei. Herbart trug sich mit der Hoffnung, dahin übersiedeln zu können, da seine Wirksamkeit in Königsberg wegen der geringen Frequenz und einer gewissen Abgeschlossenheit der Universität doch eine eng begrenzte war. Seine Hoffnung erfüllte sich nicht. Statt dessen kam 1833 ein Ruf nach Göttingen, dem er freudig Folge leistete. Mit Anfang des Wintersemesters 1833/34 sehen wir ihn wieder an der Universität wirken, an der er seine akademische Laufbahn begonnen hatte.

Von den Vorlesungen ganz in Anspruch genommen, gab er erst 1835 wieder eine gröfsere Schrift heraus, sein zweitgröfstes pädagogisches Werk: Umrifs pädagogischer Vorlesungen, zeitlich weit getrennt. (1841 erweiterte 2. Aufl.) 1836: Briefe zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens und die analytische Beleuchtung des Naturrechts. 1838 und 40: Psychologische Untersuchungen.

Sein Leben in Göttingen ist ein sehr ruhiges. Während auf der Weltbühne grofsartige Ereignisse sich abspielen, läuft das Leben des deutschen Denkers in aller Stille und Abgeschlossenheit dahin. Es ist allein gewidmet den grofsen Problemen, die das Menschenherz immerfort bewegen und nicht zur Ruhe kommen lassen. Ein eigentümlicher Gegensatz. Er selbst zurückgezogen vom Weltgetriebe, seitwärts stehend — aber voll wichtigen Einflusses auf die, die ihn hören konnten, Schule bildend, und so mit wachsender Stärke auf das Leben des Volkes wirkend.

Nur einmal wurde sein Leben in Göttingen von einer tiefgehenden Aufregung zeitweise erschüttert. Am 1. November 1837 hatte der Verfassungsbruch des Königs von Hannover stattgefunden. Sieben Professoren: Albrecht, Dahlmann, Ewald, Gervinus, Jakob Grimm, Wilh. Grimm, Weber leisteten den Huldigungseid nicht. Sie wurden entlassen und des Landes verwiesen. Herbart mifsbilligte den Verfassungsbruch, aber er erachtete es nicht seines Amtes, Wächter der Verfassung, sondern Lehrer der Universität zu sein. Daher erwuchs ihm der Vorwurf der Nachgiebigkeit und Schwäche. (Siehe Herbarts »Erinnerung an die Göttinger Katastrophe 1837—[1842]«, herausgegeben von Taute, Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 1897, S. 142.) Mit sich ist Herbart nicht in Widerspruch geraten, wie sein Freund Smidt dargelegt hat: »Politische Verhältnisse berührten und interessierten ihn wenig. Von dem ganzen Hannöverschen Staat lag ihm nur die Universität Göttingen am Herzen.« Herbart sei zu gerade und ehrlich, um auch nur die Fäden einer Intrigue zu ahnen. Unkunde und Unbehilflichkeit in Sachen dieser Welt, Mangel an Beweglichkeit zu raschem Entschlufs sei ihm eigen. Ohne jede Falschheit, ohne alles Mifstrauen stehe er der Welt gegenüber. Smidt schliefst, er für seine Person hätte anders gehandelt, aber: »Ich vermag keinen Stein auf ihn zu werfen.« Herbart ist ihm trotz der Göttinger Katastrophe teuer geblieben.

Ein Schlagflufs machte am 14. August

1841 dem Leben des Philosophen ein Ende. Er hatte das 65. Lebensjahr überschritten, war aber geistig und körperlich noch ungeschwächt. Allerdings hatte er acht Tage vor seinem Tod, sich ganz wohl fühlend, einem Freunde gegenüber vorahnend geäufsert, dafs er nicht mehr lange leben werde. Ruhe und Heiterkeit des Gemütes verliefsen ihn in den letzten Tagen keinen Augenblick. Als Philosoph hatte er gelebt, als solcher ist er gestorben. Am 4. Mai 1876, dem 100jährigen Geburtstag, fand die Enthüllung seines Denkmals in Oldenburg statt, allen die Mahnung zurufend, seiner Geistesarbeit verehrungsvoll zu huldigen.

3. **Schlußbetrachtung.** Sein Äufseres wird uns so geschildert: Seine Statur ging nicht über Mittelgröfse. Sein Bau war gedrungen, muskulös, seine Bewegungen rasch, kraftvoll, sicher, entschieden. Seine äufsere Erscheinung war die eines vornehmen Mannes, würdevoll, gemessen, durch einen ruhigen Ernst gleichmäfsig getragen. Er liefs sich nie gehen; weder in der äufseren Haltung, noch in dem Benehmen gegen andere; weder in der Sprache, noch in der Unterhaltung.

Er war ein gefeierter Lehrer. Seine Untersuchungen trugen das Gepräge der Selbständigkeit, Genauigkeit, Tiefe. Sie brauchten keinen Vergleich zu scheuen mit den gröfsten Mustern der philosophischen Forschung. Eine seltene Vereinigung umfassender Kenntnisse (Mathematik, Naturwissenschaft) mit Spekulation, eine geistig hervorragende Individualität trat in ihm entgegen, ausgebildet zu einem Charakter, der jede Berührung mit dem Gemeinen verabscheute. Sittlicher Ernst und sittliche Strenge war in hohem Mafse vorherrschend. Der kategorische Imperativ war in ihm verkörpert. Auf der Oberfläche erschien er kalt und förmlich, aber in der Tiefe voll Wohlwollen, Teilnahme und Güte! Das Erhabene stand ihm näher als das Schöne. So liebte er in der Musik Beethoven. Er sprach natürlich, aber gewählt. Blofs individuelle Meinungen sprach er nicht aus, mochte sie auch nicht von anderen hören; blofs subjektive Ansichten berücksichtigte er nicht. So war er scheinbar schroff und unzugänglich, aber für geschlossene, gut begründete Gedankenreihen war er zugänglich. Die gröfste Hochachtung hatte er vor der Wahrheit; Wahrheitsliebe begleitete ihn sein ganzes Leben. Er war ein scharfsinniger Denker von ausgebreitetem Wissen und ein Mann von reinstem, edelstem Charakter.

Eine gedrängte Inhaltsangabe und Zusammenfassung seiner pädagogischen Überzeugungen zu geben kann hier unterbleiben, da wir eine gute Darlegung von Strümpell, Das System der Pädagogik Herbarts, Leipzig 1894, besitzen. (Vergl. Rein, Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht. 3. Aufl. Wien, Pichler.)

Herbarts unbestrittenes Verdienst bleibt, dafs er die Pädagogik in die Reihe der Wissenschaften erhoben hat. Niemand hat es je bereut, mit den Ideen Herbarts sich vertraut gemacht zu haben, da er in jedem Fall für den eigenen Lebensinhalt reichen Gewinn schöpfte. Die Entwicklung unseres Volkes kann sich Glück wünschen, wenn die Erziehung unserer Jugend auf der Linie verläuft, die mit den Namen Comenius-Pestalozzi-Herbart bezeichnet wird.

In der Tat hat das pädagogische Denken Herbarts die Erziehungswelt in Deutschland in reichem Mafse befruchtet. Auch andere Kulturvölker leben vielfach von seinen Ideen. (Siehe die nachfolgende Bibliographie.) So gehört Herbart, dessen Leben die Mitte des 19. Jahrhunderts nicht erreicht hat, geistig noch zur Gegenwart. Er hat den Grundstock von pädagogischen Lehren geschaffen, der einen festen Ausgangspunkt bildet für alle pädagogische Theorie und die fruchtbarsten Keime zur Weiterbildung in sich trägt.

Literatur: Nekrologe: Beilage zur allg. preufs. Staatszeitung 1841, 250. — Augsburger Allg. Zeitung 1841, 266. — Voigdt, Zur Erinnerung an Herbart. Königsberg 1841. — Aus dem Leben von Gries. Hamburg 53. — Eilers, Wanderung durchs Leben. 3 Bde. Sitzungsberichte der Wiener Akad. 1876, 83 Bd. — Biographie v. Bartholomäi-Sallwürk. 6. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Zeitschrift für exakte Philosophie I. Bd. Langensalza. — Lazarus, Ideale Fragen. Berlin 1879. — Drobisch, Über die Fortbildung der Philosophie durch Herbart. Leipzig 1876. Oldenburger Realschule. Progr. 1875. — Herbart, Art. von Moller, in Schmids Encyklopädie. Hartenstein, Ausg. v. Herbarts kleineren philos. Schriften. — Strümpell, Das System der Pädagogik Herbarts. Leipzig 1894. — Flügel, J. F. Herbart. Leipzig 1905.

Jena. W. Rein.

Literatur der Philosophie Herbarts und seiner Schule

Abkürzungen: H. bedeutet die Hartensteinsche Ausgabe von Johann Friedrich Herbarts Schriften. L. Voſs, Leipzig-Hamburg. Diese Sammlung liegt in zwei Ausgaben vor, die Band lür Band und Seite für Seite übereinstimmen. 13 Bände. K. bedeutet die Kehrbachsche Ausgabe von Joh. Fr. Herbarts sämtlichen Werken. Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), Langensalza. Bis jetzt 10 Bände. — Einl. = Einleitung in die Philosophie H(artenstein) I. (Band). K(ehrbach) IV. (Band). — Enc. = Encyclopädie H. II. (Hartenstein 2. Band.) K. IX. — Anal. Bel. = Analytische Beleuchtung des Naturrechts. H. VIII. — Met. = Metaphysik H. III u. IV. K. VII u. VIII. — Ps. = Lehrbuch der Psychologie H. V. K. V. — Ps. a. W. = Psychologie als Wissenschaft H. V u. VI. K. V. u. VI. — Pr. Phil. = Praktische Philosophie H. VIII. K. II.

Im allgemeinen ist nach Herbarts ursprünglichen Ausgaben und zugleich nach den beiden Ausgaben von H. und K. citiert.

A. Herbarts Werke

Einleitung in die Philosophie

Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie. H. I. K. IV.

Kurze Darstellung eines Planes zu philosophischen Vorlesungen H. I, S. 361. K. I, S. 291.

Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie. H. XII, 97. K. II, 297.

Über philosophisches Studium. H. I, 372. K. II, 227.

Von dem praktischen Bedürfnis der Philosophie. Enc. Nr. 1, H. II. Fundamentalphilosophie. Enc. Nr. 185 ff. Der Philosophien gibt es nicht mehrere, sondern nur eine. Vorr. zum II. Teil der Ps. a. W. K. VI, 9. H. VI, 12.

Über philosophisches Wissen und philosophisches Studium. H. XIII, 214. K. I, 84. Ob Einleitung in die Philosophie aul den Gymnasien zu lehren sei. K. IV, 271. H. XI, 396. Enc. Nr. 17, H. II. Über die Form der Philosophie. Enc. Nr. 236 I. H. II. Philosophie als die Kunst zu entbehren Enc. Nr. 9.

Zur Logik

Hauptpunkte der Logik. H. I, S. 465. K. II, S. 317. In der Einleitung handeln § 34 ff. von der Logik. H. I. K. IV. Von der Logik. Enc. Nr. 165. H. II. Ps. a. W. § 119, 329.

De principio logico exclusi medii inter contradictoria non negligendo. H. I, 533. K. II, 483.

Zur Metaphysik

Hauptpunkte der Metaphysik. K. II, 175 u. 516. H. III, 3.

Allgemeine Metaphysik. K. VII u. VIII. H. III u. IV.

Theoriae de attractione elementorum principia metaphysica K. III, 155. H. IV, 523.

Philosophische Aphorismen veranlaſst durch eine neue Erklärung der Anziehung unter den Elementen. K. III, 201. H. IV, 573.

Aphorismen zur Metaphysik und Religionslehre H. IV, 591. Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie. Finden der philosophischen Probleme. Absolutes Sein. Atomistik. K. II. 297. H. XII, 99.

Einleitung in die Metaphysik Einl. § 117 ff. K. IV, 146. H. I, 173. Übersicht dazu Einl. § 3. Über die verschiedenen Hauptansichten der Naturphilosophie K. V, 127. H. I, 495. Über die allgemeinsten Verhältnisse der Natur. K. VI, 341. H. I. 515. Über die Subsumtion der Psychologie unter die antologischen Begriffe. H. VII, 175.

Zur Methode der Beziehungen. K. IV, 104. H. I, 340. K. VI. 20. H. VI, 28. Enc. Nr. 204, 193, 248. H. II. Ps. a. W. § 28, 34, 152. H. V. K. V. Praktische Philosophie 38. H. VIII. 18. K. II. 343. Eingang zur Metaphysik. Enc. Nr. 175, 177, 209, 228. Kausalität Ps. a. W. § 35. Enc. Nr. 205, 228, 224 Widersprüche in der Erfahrung Enc. Nr. 196 ff., 208. Ps. a. W. § 33. K. III. 321. Die Probleme der Metaphysik vom psychologischen Standpunkt Ps. a. W. § 139 ff. Verhältnisse der Metaphysik zu andern Wissenschaften Enc. Nr. 203, 209, 175, 228. Selbsterhaltung Enc. Nr. 128, 132, 134, 228. Ps. a. W. § 153 ff. Gesetz Enc. Nr. 129. Materie Enc. Nr. 134, 138. Wirkung in die Ferne Enc. Nr. 134. Ps. a. W. § 156. Chemie und Physik in ihrer geschichtl. Entwicklung. Enc. Nr. 137. Imponderabilien, Wärme, Elektrizität. Einl. § 162. Enc. Nr. 138 bis 141. K. V, 147. H. XIII, 11. Leben und Werden Enc. 122, 126. Intelligibler Raum. Met. § 158, 240, 329. H. XIII. 43, I. 266. Verächter der Metaphysik. H. IX, 22. K. III, 238. Enc. Nr. 190 Anm. Lehrb. d. Psych. § 115 ff. K. IV, 365. H. V. Metaphysik und Empirismus. Metaphysik § 60 ff. H. XII, 94. Metaphysik wird nicht reicher an ursprüngl. Aulgaben. Metaphysik § 131. Lehnsätze aus der Metaphysik. Lehrb. d. Psych. § 108 ff. H. V. K. IV. Über das Unendliche. Metaphysik § 78, 428. H. III. K. VII. Ps. a. W. § 148 ff. H. VI. K. VI. Einl. § 119, 121. H. I, 178, 184. K. IV. Enc. Nr. 134, 137. Unendliche Teilbarkeit Enc. Nr. 134, 137. H. II.

Zur Psychologie

Lehrbuch der Psychologie. H. V. K. IV

Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. H. V u. VI. K. V u. VI.

Über diese beiden Bearbeitungen der Psychologie s. Enc. Nr. 206 Anh. H. II.

Übersicht über die Psychologie. Einl. § 3, 153, 156. K. IV. H. I. und Hauptp. d. Metaphysik § 13, H. III. K. II.

Empirische und rationale Psychologie. Enc. Nr. 220 ff.

Über Sozialpsychologie. Einl. § 159. Statik und Mechanik des Staats Ps. a. W. K. VI, 24.

H. VI, 31, 22. Ps. § 240. Beziehungen zwischen Psychologie und Naturwissenschaft. K. V, 25. H. IX, 199, 186, 397, 432. Der einzelne ist ein Spiegel der Gesellschaft. H. IX, 186. Das Individuum mufs der Gesellschaft dienen. H. IX, 397. Den Menschen aufser der Gesellschaft kennen wir nicht. Ps. a. W. II. Einl. H. VI, 22. K. VI. Empirische Psychologie ist nichts ohne Geschichte. Einl. § 159. H. I. K. IV. Gemeinschaft für sich ist nichts Sittliches. H. IX, 250, 352.

Psychologische Bemerkungen zur Tonlehre. H. VII, 1 ff. K. III, 96. Psychologische Untersuchungen über die Stärke einer gegebenen Vorstellung als Funktion ihrer Dauer betrachtet. H. VII, 29 ff. K. III, 119.

Über die dunkle Seite der Pädagogik. H. VII, 63. K. III, 147.

De attentionis mensura causisque primaris. H. VII, 74. K. V, 41.

Über die Möglichkeit und Notwendigkeit Mathematik auf Ps. anzuwenden. H. VII, 129. K. V, 91.

Über die Subsumtion der Psychologie unter die ontologischen Begriffe. H. VII, 173.

Psychologische Untersuchungen: Zur Tonlehre u. Zeitmafs. Freisteigende Vorstellungen. Kategorien und Konjunktionen usw. H. VII, 183 ff. K. X.

Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. H. X, 344.

Der Mensch ist das gröfste Wunder. Einl. § 163. Sein Hang zum Wunderbaren H. I, 480. K. IV, 437. Menschenkenntnis im Verhältnis zu den politischen Meinungen. K. V, 11. H. IX, 179. Langsame Erhebung des Menschengeschlechts. Einl. § 159. H. I. K. IV. Des Menschen Gebundensein an Natur, Staat, Kirche. Enc. Nr. 12, 20 ff. Die Ideen und der Mensch. Prakt. Philosophie. II. Buch. K. II, H. VIII. Ob der Mensch das Schönste? Enc. Nr. 75. Der Mann von Ehre. Enc. Nr. 14, 30. Von der geistigen Ausbildung. Enc. Nr. 145 ff. Von der Seele und vom Ich. Enc. Nr. 158 ff. Über Charakter, Wille, Begierde, Interesse, Individualität usw. s. Pädagogik. H. X. K. II. Über Tiere Ps. a. W. § 128. Briefe über Anwendung der Psychologie auf Pädagogik. H. X, 390. Lehrb. d. Psych. H. V, S. 39, 51 ff. K. IV, S. 310 ff., 320. H. V, S. 39 f., 52. Über das Wort: vorstellen Met. § 156. Ps. a. W. § 152.

Zur Ästhetik

Einleitung in die Ästhetik. Einl. § 81 ff. H. I. K. IV. Von den Künsten und den Kunstlehren. Einl. § 108 ff. Aphorismen dazu. H. I, 575. K. IV, 598, 281.

Vom Unterschied des moralischen und ästhetischen Urteils. Enc. 44 ff. H. II. — Vom Unterschiede der ästhetischen und der theoretischen Ansicht der Dinge. Enc. Nr. 48. H. II. — Von der Kunst und dem Künstler. Enc. Nr. 54 ff. — Von der schönen Kunst. Enc. Nr. 68 ff. — Vom sittlichen Geschmack. Wiefern kann der praktischen Philosophie Allgemeinheit zukommen? prakt. Philosophie. H. VIII, 11. K. II, 339.

Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. K. I, 259. H. XI, 213.

Andeutungen über psychologische Erklärung der ästhetischen Gefühle s. die Arbeiten über die Tonverhältnisse im Abschnitt zur Psychologie, ferner Ps. a. W. § 105. H. VI. K. VI. Vgl. auch Metaphysik § 124. H. III. K. VII.

Sämtliche Äufserungen Herbarts über Ästhetik sind zusammengestellt und zu einem System geord. von Hostinky: Herbarts Ästhetik. L. Vols. Hamburg und Leipzig 1891.

Herbarts Ansichten über Musik sind gesammelt und besprochen in einer Abhandlung Wolframs in Kehrs Pädagogischen Blättern für Lehrerbildung. Bd. XI. Gotha 1882, S. 449 ff.

Zur praktischen Philosophie (Ethik)

Allgemeine praktische Philosophie. H. VIII. K. II.

Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral. H. VIII. K. X. 315.

Bemerkungen über die Ursachen, welche das Einverständnis über die ersten Gründe der praktischen Philosophie erschweren. H. IX, 1. K. III, 223.

Über die gute Sache. Gegen Steffens H. IX, 133. K. IV, 557.

Erste Vorlesung über die praktische Philosophie. H. IX, 165. K. V, 1.

Über Menschenkenntnis in ihrem Verhältnis zu den politischen Meinungen. H. IX, 178. K. V, 11.

Über einige Beziehungen zwischen Psychologie und Staatswissenschaft. H. IX, 199, K. V, 25.

Über die Unmöglichkeit, persönliches Vertrauen im Staate durch künstliche Formen entbehrlich zu machen. H. IX, 221.

Zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens. H. IX, 241. K. X. 207.

Aphorismen zur praktischen Philosophie. H. IX, 387. K. II, 459.

Gespräche über das Böse. H. IX, 49. K. IV, 448. — Über den Plan dieser Gespräche s. den 8. Brief über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. H. IX. 366.

Über den freiwilligen Gehorsam als Grundzug echten Bürgersinnes in Monarchien. K. III, 259. H. IX, 35.

Politische Briefe. K. III, 269. H. XII, 262. XII, 234.

Überblick über die praktische Philosophie. Einl. § 4, 81. K. IV, 105. H. I, 124.

Von den Begriffen der Güter, Tugenden und Pflichten. Enc. Nr. 27 ff. H. II. Moralisches und ästhetisches Urteil. Enc. Nr. 44. H. II. Ästhetische und theoretische Ansicht der Dinge. Enc. Nr. 48. — Von der nützlichen Kunst. Enc. Nr. 61. — Von der Staatskunst. Enc. Nr. 89. Von der praktischen Philosophie. Enc. Nr. 222. H. II.

Über die Bedingungen der Sittlichkeit. Ps. a. W. IV, 151 f. H. VI. K. VI. H. IX, S. 370 f. H. XIII, 249. K. III, 283 und prakt. Philosophie 4. Kap. s. ferner die Pädagogik.

Von der Sittenlehre in Bezug auf Schleiermacher. Metaphysik § 123, Anm. H. III. K. VII.

Triebfedern des sittlichen Willens. Metaphysik § 142. Höchstes Wohlwollen, Met. Vorerinnerungen zu § 331. H. IV, 614 f. u. § 123. Kosmische Sittenlehre s. Schleiermacher, Schelling und Spinoza.

Zur Religionsphilosophie

Vom Bedürfnis der Religion. Enc. Nr. 32 bis 44. H. II. Bedürfnis der Sittenlehre und Religion in ihrem Verhältnis zur Philosophie. H. XIII, 103. Metaphysik H. IV, S. 611. Teleologie. Einl. Vorrede und § 155. H. I. K. IV. Metaphysik § 39 (gegen Kant) § 160. 331. H. III. K. VII. Hauptpunkte der Metaphysik § 13. H. III. K. II. Lehrb. d. Psych. § 159, 200. H. V. K. V. Ps. a. W. § 154 u. 157. H. VI. Ästhet. Darstell. d. Welt. K. I, 269. H. XI, 227. Christentum Ps. a. W. Vorrede zum 2. Teil. Enc. Nr. 12, 21 f., 39, 232 f., 89, 94. H. II. K. IV. 569, 575. H. IX, 150, 156. K. V, 93. H. VII, 132. Radikales Böse s. Gespräche über das Böse. K. IV, 495. H. IX, 110. Weltplan. Anal. Bel. § 11, 113, 117, 178, 192, 204. H. VIII. Supranaturalismus. Brief an Hendewerk (Ziller, Herbartsche Reliquien, S. 212 ff.). Enc. Nr. 54, 84, 100, 192, 215 ff., 219, 228 ff., 231 ff. Kürzere Zusätze zur praktischen Philosophie. H. VIII, 196, 207. K. II, 459. H. XIII, 91, XII, 207. Metaphysik § 48 Anm. § 125. Unsterblichkeit. Enc. Nr. 122, 159. Anal. Bel. § 208. H. VIII. Einl. § 130. Lehrb. d. Psych. § 240 ff. H. V. K. V. Einl. § 153 Anm.

Pantheismus oder Pansataismus s. Spinoza und Schelling und ferner Religionsunterricht s. Pädagogik. H. XII, 545, XIII, 319.

Herbarts Äufserungen über Religion sind gesammelt von A. Schwarze: die Stellung der Religionsphilosophie in Herbarts System. Halle 1880. 55 S. A. Schoel, J. Fr. Herbarts philosophische Lehre von der Religion. Dresden 1884. 254 S.

L. Strümpell, Gedanken über Religion und religiöse Probleme. Eine Darstellung und Erweiterung Herbartscher Aussprüche. Leipzig 1888. 242 S.

Zur Geschichte der Philosophie

Nach Herbart ist Geschichte der Philosophie unter allen Geschichten die langweiligste, wenn sie nicht benutzt wird zum neuen Philosophieren. (Metaphysik § 69. H. III. K. VII, ferner Enc. Nr. 249. H. II.) Wie er sich ein solches Benutzen dachte, hat er in der Einleitung in die Philosophie. H. I. K. IV, im Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie. H. XII, 99. K. II, 297 und im ersten Teil der Metaphysik. H. III. K. VII gezeigt. In diesen Schriften aber auch sonst nimmt er beständig Rücksicht auf alle namhaften Philosophen alter und neuer Zeit.

Im besonderen sei noch folgendes angeführt:

Plato, De Platonici systematis fundamento commentatio 1805. K. I, 313. H. XII, 63. Einl. § 128 ff. Entwurf zu Vorlesungen usw. H. XII, 97. K. II, 297 ff. Anal. Bel. § 3, 26, 33, 109, 112, 145, 215. H. VIII. 9. Brief über Freiheit des Willens. H. IX, 377 ff.

Aristoteles H., IX, 282. K. X, 238.

Cicero, Über die Philosophie des Cicero H. XII. 16. K. III, 83. Enc. Vorrede. H. II. Enc. Nr. 44 ff., 54. Einl. § 93. Anal. Bel. § 8, 215. H. VIII.

H. Grotius, Naturrecht. Anal. Bel. § 14 f., 55 ff., 75. Strafrecht § 11, 108 Anm. Völkerrecht § 184. H. VIII. Einl. § 94. Anm. 2. H. I, K. IV.

Spinoza in theoretischer Beziehung s. Metaphysik I, § 40 ff. (H. III. K. VII), in praktischer s. die Briefe über die Freiheit des menschlichen Wollens. H. IX, 243 ff. Aufserdem: S. verwirft die causa transiens. Einl. H. I. 8. K. IV, 7. S. glaubt die richtige Philosophie zu haben. Einl. H. I, 13. K. IV, 11. Suum utile quaerere Einl. § 82. S.s Naturlehre. Einl. § 142, 153. Anm. Metaphysik § 207. S.s Pantheismus. H. I, 345, 350. Einl. Anh. II. § 76, 112. Macht und Recht. H. I, 412. K. II, 257 und H. XIII, 240. K. III, 276. Anal. Bel. § 39 f. H. VIII, 248 ff. S. auch die Gespräche über das Böse. H. IX. K. IV. Briefe über Freiheit des Willens. H. IX, 244. 305 ff. Locke, Einl. I, 66, 341.

Leibniz s. Einleitung. H. I. K. IV. I. Teil der Metaphysik. H. III. K. VII. Aufserdem: Ps. a. W. § 18, 20, 35, 109, 139. H. VI. K. V, IV, 279. Briefe über Freiheit des Willens. H. IX, 244 ff.

Kant, Über Kant hat sich Herbart sehr oft geäufsert, nennt er sich doch einen Kantianer (Vorrede zur Metaphysik I. K. VII, 12. H. III. 64). Am ausführlichsten im I. Teil der Metaphysik § 32 ff., 82 ff., 150 ff. In den Gesprächen über das Böse (K. IV, 449. H. IX, 49) vertritt Karl die Ansichten Kants über das Böse. — Über den Gesamteindruck der Werke Kants s. Vorrede zum II. Teil der Ps. a. W. K. VI, 11. H. VI, 14, XII, 552. Einl. § 149. — K. über Affekte und Leidenschaften. Ps. a. W. § 107. — K. über Antinomien. Ps. a. W. § 149. H. VI. K. VI. Metaphysik § 428. H. III. K. VII. — K. über Kausalität. Ps. a. W. § 142 Anm. § 163. Einl. § 15. — K. über Raum, Zeit, Kategorien. Ps. a. W. § 102, 109, 134 Anm. § 144. Einl. § 132 Anm. § 150, 157, 159 und H. I, S. 352. Enc. Nr. 242. H. II. — K. über Das Unbedingte. Ps. a. W. § 149 Anm. — K. über Ich. Ps. a. W. § 132. Einl. § 153. Enc. Nr. 158 f. — K. über Psychologie. Ps. a. W. § 20. H. V. K. V. — K. über Seelenvermögen. Lehrb. d. Psych. Nr. 9 Anm. H. V. K. IV. H. XII, 148, 159. — K. über Substanz. Ps. a. W. § 139. Lehrb. d. Psych. Nr. 21 (63). K. IV, S. 318. H. V, S. 49. — K. über Gott, Freiheit, Unsterblichkeit. Einl. § 15 Anm. — K. über Satz des Widerspruchs. Einl. § 39. Ps. a. W. § 142. — K. über regressus in inf. Einl. § 127 Anm. — K. über Idealismus. Einl. § 150. — K. über Freiheit s. Herbarts Briefe über Freiheit. H. IX. 243 ff. Einl. § 15 Anm. f. § 90, 128, 130. Anal. Bel. § 137 f. H. VIII. K. III, 223. H. IX, 11. Streit mit der Modephilosophie. H. XII, 226 ff. Enc.

Nr. 15, 229 f. — Kants praktische Philosophie. Anal. Bel. § 45 ff. H. VIII. Über Naturrecht. Ebend. § 53 und H. IX, 297. Rechtslehre § 92 ff. Kategor. Imperativ. Einl. § 95 Anm. Ps. a. W. § 150. Naturrecht. Enc. Nr. 231. Wohlwollen. Anal. Bel. § 31. Plan der Religionslehre. Ebend. § 197 ff. Moralität der Handlungen. Metaphysik I. § 125. Vernunftskritik. Enc. Nr. 177 ff. Praktische Vernunft. Enc. Nr. 184. Über den Unterschied von Kantischem und Fichteschem Idealismus. H. XIII, 229.

Reden Herbarts auf Kant. K. III, 59. X. 21, 29. H. XII, 139—157, XIII, 251 ff.

Fichte, Herbarts Jugendarbeit über Fichte und Schelling. H. XII, 16. K. I, 1. Über Fichtes Ansichten der Weltgeschichte. H. XII, 247, XIII, 229 f., 233 f. K. III, 305. Auf Fichte wird beständig Rücksicht genommen, wo vom Ich die Rede ist in der Met. Psych. Einl. F.s Begründung der praktischen Philosophie. Anal. Bel. § 53 f. H. VIII. K. II, 480 ff. Gespräche über das Böse. K. IV, 476, 490. H. IX, 83 ff. Sittenlehre. Anal. Bel. § 151 ff. H. VIII, 352. K. II, 480 ff. Freiheitslehre. Anal. Bel. § 152. H. VIII, 353, IX, 83. K. IV, 477. Naturrecht. Anal. Bel. § 53, 98 ff. H. VIII. Weltplan. Anal. Bel. § 200. H. VIII. Über den Unterschied von Kantischem und Fichteschem Idealismus. H. XIII, 219. Briefe über Freiheit des Willens. H. IX, 248 ff.

Schleiermacher, Anal. Bel. § 22, 25, 31, 33, 36, 76, 108 Anm., 110 ff., 139, 167 ff. (H. VIII.) 6. u. 7. Briel über die Freiheit. H. IX, 249, 328 ff., Metaphysik § 120 ff., bezw. Zusatz zu § 123. (H. III. K. VII.) H. XII, 764.

Schelling, K. I, 9 ff. H. XII, 7 ff. Über die Unangreifbarkeit der Schellingschen Lehre 1813. H. XII, 182. K. III, 247. Streit mit der Modephilosophie. K. III, 317. H. XII, 199. Metaphysik § 102 ff., 156 ff. H. III. K. VII. H. I, 10. K. IV, 8. Einl. § 129 Anm. K. II, 484. Hierher läfst sich auch rechnen die Rezension über Wagner u. Steffens. H. XII, 391, 423 ff., 436, 545, 765, XIII, 319.

Hegel s. Rezension über dessen Naturrecht. H. XII, 419 und über Hegels Encyklopädie. H. XII, 664. — De principio logico exclusi medii inter contradictoria non negligendo 1833. H. I, 533. K. II, 483. Enc. Nr. 15, 176, 195, 198. H. II.

Einen grofsen Teil der Philosophen seiner Zeit, wie z. B. Schopenhauer, Fries, Beneke u. a. hat Herbart in seinen zahlreichen, eingehenden Rezensionen beurteilt. H. XII u. XIII. Dazu gehört auch die Abhandlnng: de realismo, qualem proposuit Schulzius. H. XII, 283.

B. Fortbildung der Philosophie im Sinne Herbarts

Die Philosophie im Sinne Herbarts ist in Deutschland hauptsächlich in den folgenden Zeitschriften und Schriften fortgesetzt:

Zeitschrift für exakte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus. In Verbindung mit mehreren Gelehrten begründet von Allihn und Ziller, fortgeführt von O. Flügel. Von 1861—1893 in 20 Bänden, fortgesetzt in der Zeitschrift f. Philosophie u. Pädagogik. Von Flügel u. Rein. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Bd. 1—12. Viele Abhandlungen in der Zeitschrift für Völkerpsychologie u. Sprachwissenschaft. Von Steinthal und Lazarus.

In der allgemeinen Real-Encyklopädie von Brockhaus in der 9. Auflage sind die meisten philosophischen Artikel von Hartenstein im Sinne der Philosophie Herbarts bearbeitet. Über viele allgemeinphilosoph. Gegenstände finden sich Abhandlungen im Sinne der Philosophie Herbarts in Lindners Encyklopädischem Handbuch der Erziehungskunde. Wien 1889 und ausführlicher in Reins Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). In den folgenden Angaben der Literatur der Schule Herbarts sind nur die selbständig erschienenen Schriften genannt, die vielen Abhandlungen, die in verschiedenen Zeitschriften zerstreut sind, sind in der ersten Auflage dieses Werkes angegeben und in dem besondern Abdruck: Herbart und die Herbartianer von Thilo, Flügel, Rein, Rude. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Zur Einleitung in die Philosophie

O. Flügel, Die Probleme der Philosophie und ihre Lösungen. Hist.-kritisch. Cöthen 1888. Mehrere Auflagen. 1906.

Graf, Philosophische Propädeutik im Gymnasialunterricht. Meifsen 1847. Schulprogramm.

Kern, Die philosophische Propädeutik. Coburger Gymnasialprogramm.

Lindner, Einleitung in das Studium der Philosophie. Wien 1866.

L. Strümpell, Die Einleitung in die Philosophie vom Standpunkte der Geschichte der Philosophie. Leipzig 1886.

Stoy, Philosophische Propädeutik. Gedrängte Darstellung der philosoph. Probleme der Logik und Psychologie. Leipzig 1869. Mehrere Auflagen.

R. Zimmermann, Philos. Propädeutik. Wien 1860, mehrere Auflagen. — Anthroposophie im Umrifs. Wien 1882.

Zur Logik

Allihn, Antibarbarus logicus. Halle 1850. Von neuem herausgeg. u. bearb. von O. Flügel unter dem Titel: Abrifs der Logik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1894. Mehrere Auflagen.

Bobrik, Neues prakt. System der Logik. Zürich 1838.

Drobisch, Neue Darstellung der Logik. Leipzig 1836. Mehrere Auflagen.

Drbal, Praktische Logik u. Denklehre für Lehrerbildungsanstalten. Wien 1872. — Gibt es einen spekulativen Syllogismus? Programm des Linzer Obergymnasiums. 1857.

Exner, Über Nominalismus u. Realismus. Prag 1842.

Griepenkerl, Lehrbuch der Logik. Helmstedt 1831.

Lott, Zur Logik. 1845.

Lindner, Lehrbuch der formalen Logik. Prag 1861.

Mieh, Grundrifs der Logik. Wien 1877. Mehrere Auflagen.

J. Pokorny, Beiträge zur Logik der Urteile u. Schlüsse. Leipzig, Wien 1901.

Ders., Grundrifs der Logik. 1878.

Ders., Die Ausfolgerung und Andeutung allgemeiner Urteile usw. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905.

Strümpell, Entwurf der Logik. Leipzig 1846. — Grundrifs der Logik. Leipzig 1881.

J. H. W. Waitz, Die Hauptlehren der Logik. Erfurt 1840.

Willmann, Lehrbuch der Logik und Einleitung in die Philosophie.

Zimmermann, Philosophische Propädeutik. Logik. 1860. Mehrere Auflagen.

Zur Metaphysik

Siehe die zur Einleitung in die Philosophie genannten Schriften.

Darstellungen der Metaphysik

Hsrtenstein, Probleme und Grundlehren der allgemeinen Metaphysik. Leipzig 1836.

Taute, Religionsphilosophie Leipzig 1852 behandelt die Metaphysik I, S. 478.

Darstellung einzelner Teile der Metaphysik

Cornelius, Die Naturlehre nach ihrem jetzigen Standpunkte. Leipzig 1849. — Über die Bildung der Materie aus ihren einfachen Elementen. Leipzig 1856. — Grundzüge einer Molekularphysik. Halle 1866. — Zur Molekularphysik. Halle 1875. — Über die Bedeutung des Kausalprinzips in der Naturwissenschaft. Halle 1867. — Über die Entstehung der Welt mit bes. Rücksicht auf die Frage, ob unserem Sonnensystem, namentlich der Erde und ihren Bewohnern ein zeitlicher Anfang zugeschrieben werden müsse. Halle 1870. — Über das Problem der Materie. Einiges über die Wechselbeziehungen zwischen Leib und Seele. — Dss Gedächtnis als eine Eigenschaft der Materie. — Über die Hauptpunkte der realistischen Metaphysik. — Die zuletzt genannten vier Abhandlungen sind besonders erschienen: Abhandlungen zur Naturwissenschaft u. Psychologie. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1887.

O. Flügel, Die Bedeutung der Metaphysik Herbarts für die Gegenwart. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1902.

Kramàr, Das Problem der Materie. Olmütz 1871.

Martin, Die letzten Elemente der Materie in den Naturwissenschaften und in Herbarts Metaphysik. Krimmitschau 1881.

Röer, Über Herbarts Methode der Beziehungen. Braunschweig 1833.

L. Strümpell, Der Kausalitätsbegriff und sein metaphysischer Gebrauch in der Naturwissenschaft. Leipzig 1871. — De methodo philosophica commentatio. — Die Metaphysik Herbarts nach ihren Prinzipien und in ihrem Verlaufe geschildert. — Die wirklichen und wesentlichen Bestandteile der Welt, von denen das in ihr stattfindende Geschehen herkommt. — J. F. Herbarts Theorie der Störungen und Selbsterhaltungen der realen Wesen, dargestellt nach ihrer historischen und systematischen Begründung. — Das Problem der Kausalität oder die Frage nach dem Ursprung des Geschehens. — Der Kausalitätsbegriff und sein metaph. Gebrauch in der Naturwissenschaft. Leipig 1896. Abhandlungen z. Geschichte d. Metaphysik usw. Heft 2 u. 3.

Erläuterungen und Entgegnungen

Drobisch, Beiträge zur Orientierung über Herbarts System. Leipzig 1834.

Hartenstein, Über die neuesten Darstellungen und Beurteilungen der Herbartschen Philosophie. Leipzig 1838.

L. Strümpell, Erläuterungen zu Herbarts Philosophie. Göttingen 1834. — Die Hauptpunkte der Herbartschen Philosophie kritisch beleuchtet. Braunschweig 1840.

Zimmermann, Leibniz u. Herbart. Wien 1849. — Philosophie und Erfahrung. Wien 1861.

Thilo u. O. Flügel, Dittes über die praktische u. theoretische Philosophie Herbarts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1886.

Foltz, Die metaph. Grundlage der Herbartschen Psychologie. 1886.

O. Flügel, Ostermann über Herbarts Psychologie. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Zur Psychologie

a) Mathematische Psychologie

Drobisch, Quaestiones mathematico-psychologicae Lipsiae 1836—46. — Erste Grundlinien der mathematischen Psychologie. Leipzig 1850.

Wittstein, Neue Behandlung des mathematisch-psycholog. Problems. Hannover 1845.

b) Darstellungen der Psychologie

Ballauff, Grundlehren der Psychologie. Cöthen 1890. Mehrere Auflagen.

Cupr, Grundrifs der empirischen Psychologie. Prag 1852.

Drbsl, Lehrbuch der empir. Psychologie. Wien 1892. Mehrere Auflagen. — Darstellung der wichtigsten Lehren der Menschenkunde, Seelenlehre 1872.

Drobisch, Empir. Psychologie nach naturwissenschaftlicher Methode. Leipzig 1842.

Felsch, Die Hauptpunkte der Psychologie mit Berücksichtigung d. Pädagogik und einiger Verhältnisse des gesellschaftl. Lebens. Cöthen 1904.

Helm, Grunzüge der empir. Psychologie. Bamberg 1887. Mehrere Auflagen.

Jahn, Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik. Leipzig 1883.

Lindner, Lehrbuch der empir. Psychologie. Wien, mehrere Auflagen.

Mich, Grundriſs der Seelenlehre. Wien 1877. Mehrere Auflagen.

Olawsky, Die Vorstellungen im Geiste des Menschen. Lissa 1868.

Schilling, Lehrbuch der Psychologie. Leipzig 1851.

Strümpell, Grundriſs der Psychologie. Leipzig 1884. — Psychologische Pädagogik. Leipzig 1880. — Pädagogische Pathologie. Leipzig 1890.

Taute bietet in der Religionsphilosophie I, S. 552 einen Abriſs der Psychologie.

W. F. Volkmann (Ritter v. Volkmar), Die Lehre v. den Elementen der Psychologie als Wissenschaft. Prag 1850. -- Grundriſs der Psychologie. Halle 1856. — Lehrbuch d. Psychologie. Cöthen 1884. Mehrere Auflagen, die letzten besorgt von Cornelius.

Th. Waitz, Lehrbuch der Psych. als Naturwissenschaft. Braunschweig 1849. — Grundlegung der Psych. Nebst einer Anwendung auf das Seelenleben der Tiere. Hamburg 1846. — Anthrop. der Naturvölker. Leipzig 1859, fortgesetzt von Gerland.

Zimmermann, Empir. Psych. in der philos. Propädeutik 1867.

c) Einzelne Teile der Psychologie

F. Ballauf, Die psych. Grundlage von Herbarts praktischer Philos. Aurich 1893.

Bräutigam, Leibniz u. Herbart über die Freiheit des menschl. Willens. Heidelberg 1882.

Burckhardt, Die Vorstellungsreihe. Meiſsen 1888. — Psych. Skizzen zur Einlübung in die Psych. Löbau 1894.

Cornelius, Die Theorie des Sehens und räumlichen Vorstellens. Halle 1861. 565 S. Vom physik., phys. und psych. Standpunkt. — Zur Theorie des Sehens. Halle 1867. — Über die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele. Halle 1871. — Zur Theorie der Wechselwirkung zwischen Leib und Seele. Halle 1880.

Dastich, Über die neueren phys.-psych. Forschungen im Gebiete der menschl. Sinne. Prag 1864. — Über einen Fall der Rotblindheit. Prag 1867.

Dörpfeld, Denken u. Gedächtnis. Gütersloh 1884. Mehrere Auflagen.

Drobisch, Moralische Statistik. Hamburg 1867.

Dumdey, Herbarts Verhältnis zur engl. Associationspsychologie. Halle 1889.

Exner, Über Leibnizens Universalsprache. Prag 1843. — Die Psych. der Hegelschen Schule. Leipzig 1842, 44.

O. Flügel, Der Materialismus vom Standpunkte der atomistisch-mechanischen Naturforschung. Leipzig 1865. — Die Seelenfrage mit Rücksicht auf die neuen Wandlungen gewisser naturwissenschaftl. Begriffe. Cöthen 1878. Mehrere Auflagen. — Das Ich und die sittl. Ideen im Leben der Völker. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1886. Mehrere Auflagen. — Über das Seelenleben der Tiere. Ebenda 1888. Mehrere Auflagen. — Über die persönliche Unsterblichkeit. Ebend. 1891. Mehrere Auflagen. — Herbart u. Strümpell. Ebenda 1904. — Über das Verhältnis des Gefühls zum Intellekt in der Kindheit des Individiuums und der Völker. 1905. — Über die Phantasie. Mehrere Auflagen. — Über das Selbstgefühl. 1895.

Griesinger, Pathologie und Therapie der psych. Krankheiten. Stuttgart 1845. Mehrere Auflagen.

S. Hoffmann, Psych. Lesebuch. 1896.

Hesse, Der Schreibunterricht. Schweidnitz 1860.

Knop, Paradoxie des Willens oder das freiw. Handeln bei innerem Widerstreben. 1863.

Lange, Über Apperzeption. Plauen 1879. Mehrere Auflagen.

Lazarus, Das Leben der Seele. Berlin 1857. Mehrere Auflagen. — Ideale Fragen. Berlin 1878. — Über die Reize des Spiels. 1883. — Zur Lehre von den Sinnestäuschungen. — Über den Ursprung der Sitten. Berlin 1867. — Ein psych. Blick in unsere Zeit. 1872. — Über die Ideen in der Geschichte. 1865.

Lindner, Das Problem des Glücks. Wien 1868. — Ideen zur Psych. der Gesellschaft. Wien 1871. — Über Wahrheit. Im Progr. des Cillier Ober-Gymnasiums 1862. — Enc. Handbuch der Erziehungskunde. Wien 1889.

Lott, Herbarti de animi immortalitate doctrina 1842.

Maennel, Über Abstraktion. Gütersloh 1890.

Marty, Über den Ursprung der Sprache. Würzburg 1876.

Miquel, Beiträge zu einer päd.-psych. Lehre vom Gedächtnis. Hannover 1850.

Nahlowsky, Das Gefühlsleben. Leipzig 1862. Mehrere Auflagen.

Paul, Prinzipien d. Sprachgeschichte 1886.

Pokorny, Zur Geschichte der Lehre vom Gefühl. — Hauptpunkte der Lehre von dem Gefühle bei Herbart.

Richter, Der Materialismus in seiner Unhaltbarkeit. Schulprogramm 1855.

Rubinstein, Psych.-ästhetische Essays. Heidelberg 1878 u. 1884. — Zur Natur der Bewegungen. Leipzig 1890. — Aus dunklem Grunde. Leipzig 1892.

Schilling, Die verschied. Grundansichten über das Wesen des Geistes. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Beiträge zur Geschichte und Kritik des Materialismus. Ebenda.

Siebeck, Das Traumleben in der Sammlung gemeinverständl. wissenschaftl. Vorträge von Virchow und Holzendorf. 1877.

Spielmann, Diagnostik der Geisteskrankheiten. Wien 1854.

Spitta, Die Willensbestimmungen und ihr Verhältnis zu den impulsiven Handlungen. Tübingen 1881. — Schlaf und Traumzustände. Tübingen 1882. Mehrere Aufl. — Einleitung in die Psych. 1886.

Steinthal, Grammatik, Logik u. Psych. Berlin 1855. Mehrere Auflagen. — Der Ursprung der Sprache. Berlin 1858. Mehrere Auflagen. — Abriſs der Sprachwissenschaft. 1871. — Gesammelte kleinere Schriften. 1880.

Stiedenroth, Psych. zur Erklärung der Seelenerscheinungen. 1824.

Strümpell, Die zeitl. Aufeinanderfolge der Gedanken. Berlin 1872. (Samml. gemeinverst. Vortr. VI, 143.) — Natur und Entstehung der Träume. Leipzig 1874. — Die Geisteskräfte des Menschen verglichen mit denen der Tiere. 1878. — Die Verschiedenheit der Kindernaturen. 1844. — Der Aberglaube. Leipzig 1890.

Tepe, Über die Freiheit und Unfreiheit des menschl. Wollens. Bremen 1861.

Ufer, Geistesstörungen in der Schule. Wiesbaden 1891. — Wesen des Schwachsinns. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1893. — Sinnestypen und verwandte Erscheinungen. 1895.

Zimmermann, Über den Einflufs der Tonlehre auf Herbarts Philosophie. 1873.

Ziegler, Der Hypnotismus. Zeitfragen des christl. Volkslebens. Stuttgart 1891. — Das Dasein der Seele. Minden 1887.

Zur Ästhetik

Drbal, Über das Erhabene. Progr. des Linzer Obergymnasiums. 1858.

Durdik, Über das Gesamtkunstwerk als Kunstideal. Prag 1880.

Griepenkerl, Lehrbuch der Ästhetik. Braunschweig 1827.

Hauslik, Vom Musikalisch-Schönen. 1858.

Hostinsky, Herbarts Ästhetik in ihren grundlegenden Teilen quellenmäfsig dargestellt und erläutert. Hamburg u. Leipzig 1891. — Über die Bedeutung der prakt. Ideen Herbarts für die allgemeine Ästhetik.

Pokorny, Wie, wann und wodurch gefällt uns das Schöne? Das Pathos u. die Komik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903.

Siebeck, Das Wesen der ästhetischen Anschauung. Berlin 1875.

Zimmermann, Allgemeine Ästhetik als Formwissenschaft. Geschichte u. System. Wien 1865. Dazu Ztschr. f. ex. Ph. V, 419. — Studien und Kritiken zur Philosophie u. Ästhetik. Wien 1870.

Zur Ethik

Allihn, Grundlinien der allgem. Ethik. Leipzig. Neu herausgeg. von O. Flügel mit Abhandlungen über das Verhältnis von Moral und Religion. Ferner über die Freiheit des Willens. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Burk, Sozial-Eudämonismus u. sittl. Verpflichtung. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904.

Dörpfeld, Zur Ethik, herausgeg. von Rhoden. 1895.

Felsch, Erläuterungen zu Herbarts Ethik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1890.

O. Flügel, Das Ich und die sittl. Ideen im Leben der Völker. 1889. Mehrere Auflagen. — Sittenlehre Jesu. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1887. Mehrere Auflagen. — Versuche, die absolute Ethik Herbarts durch die relative des Evolutionismus zu ersetzen oder zu ergänzen. Elberfeld 1900. — Idealismus und Materialismus der Geschichte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1898.

Hartenstein, Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaft. Leipzig 1845.

Hendewerk, principia ethica a priori reperta in libris. V. et N. Testamenti obviis. 1833.

Holfmann, Lesebuch zur Ethik.

Jahn, Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik. Leipzig 1887.

Landmann, Hauptfragen der Ethik. 1874.

Lazarus, Ethik des Judentums. 1898.

Nahlowsky, Allgem. prakt. Philosophie. Leipzig. Mehrere Auflagen. — Die ethischen Ideen als die waltenden Mächte im Einzel- wie im Staatsleben. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1865. — Grundzüge der Lehre von der Gesellschaft und dem Staate. Ebenda 1865. — Das Duell. Ebenda 1864.

Olawsky, Die prakt. oder Werturteile gegenüber den theor. oder Wissensurteilen. 1873.

Pettkoff, Das Ziel der Erziehung und der Evolutionismus in der Ethik. 1895.

Rein, Grundrifs der Ethik. 1902. — Ethik u. Volkswirtschaft. Berlin 1904.

Steinthal, Allgemeine Ethik. Berlin 1885. Dazu Ivanoff, Die Abweichungen Steinthals von Herbart auf dem Gebiete der Ethik. Jena 1893.

Stoy, In dem Vorhofe der philos. Ethik. Jena 1875.

L. Strümpell, Vorschule der Ethik. Leipzig 1844. — Abhandlungen aus dem Gebiete der Ethik, der Staatswissenschaft, der Ästhetik und der Theologie. Ebenda 1895. — Heft 1: H. Heines Bericht »Zur Geschichte der Religion und Philosophie in Deutschland« an die Franzosen im Jahre 1835. Die sittliche Weltansicht des Spinoza. Die Freiheit des logischen Denkens. $2^1/_2$ Bog. 75 Pf. — Heft 2: Übersicht und Beurteilung der hauptsächlichsten Begründungsweisen der Ethik. De summi boni notione, qualem proposuit Schleiermachers, dissertatio. $2^3/_4$ Bog. 80 Pf. — Heft 3: Die sittlichen Ideen. $3^7/_8$ Bog. 1 M. — Heft 4: Das Ideal der Tugend und die Pflichterfüllung. Selbsterkenntnis und Charakterbildung im Hinblick auf die sittlichen Ideen. $3^1/_4$ Bog. 80 Pf. — Heft 5: Die revolutionären Ereignisse in Deutschland im Jahre 1848. Die moralischen Grundlagen des öffentlichen Verkehrs. $3^1/_4$ Bog. 80 Pf. — Heft 6: Die Unterschiede zwischen dem sinnlichen, dem intellektuellen und dem ästhetischen Interesse und Wohlgefallen. Was hindert die Ausbildung der Ästhetik zu einer Wissenschaft? Die falsche Verbindung zwischen Philosophie, Theologie und Kirche. $2^5/_8$ Bog. 80 Pf.

Tepe, Ethische Abhandlungen. Cöthen 1890.

Wohlrabe, Über Gewissen u. Gewissensbildung. Halle 1888.

Zange, Über das Fundament der Ethik. 1872.

Ziller, Allgemeine philos. Ethik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1880. Mehrere Auflagen.

Zur Rechtsphilosophie

Allihn, De idea justi apud Homerum usw. 1847.

Fofs, Über die Idee des Rechts in Herbarts Ethik. 3. Progr. der Realschule in Elbing. 1862.

Fienemann, Das Strafrecht vom Standpunkt der exakten Philosophie. Ztschr. f. ex. Ph. VI, 374, VII, 1.

Geyer, Geschichte und System der Rechtsphilosophie. Innsbruck 1863. — Der Kampf ums Recht. 1873. — Besprechung des Entwurfs eines Strafgesetzes über das Verbrechen und Vergehen. 1867. — Grundrifs zu Vorlesungen über gemeines deutsches Strafrecht. München 1884. — Philos. Einleitung in die Rechtswissenschaften. Leipzig 1882. — Das Strafrecht. Ebenda 1882. — Über die den unschuldig Angeklagten oder Verurteilten gebührende Entschädigung. Deutsche Zeit- und Streitfragen v. Holtzendorff. Berlin 1882. — Die Lehre von der Notwehr. Jena 1857. — Über die neueste Gestaltung des Völkerrechts. Innsbruck 1866.

Lazarus, Die sittl. Berechtigung Preufsens in Deutschland. Berlin 1850.

Stephan, De just notione quam proposuit Herbart. Göttingen 1844. — Über das Verhältnis des Naturrechts zur Ethik und zum positiven Recht. Göttingen 1854.

Suttner, Über das Verhältnis der Psych. zur Staatswissenschaft. Wien 1862. Gymnasialprogramm. — Über Hegels Rechtbegriff. 1849. Wiener Akad. d. W.

C. A. Thilo, Die theologisierende Rechts- und Staatslehre. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Thomas, Theorie d. Verkehrs. Berlin 1841.

Unterholzner, Juristische Abhandlungen. München 1870. — Entwurf eines Lehrgebäudes des bei den Römern geltenden bürgerl. Rechts. Breslau 1817.

Ziller, Über Puchtas Rechtsphilosophie. Leipzig 1853.

Zur Religionsphilosophie

Allihn, Einleitung in das Studium der Dogmatik. Leipzig 1837.

Cornelius, Über die Entstehung der Welt. 1866.

Drobisch, Grundlehren der Religionsphilosophie. Leipzig 1840.

O. Flügel, Der Materialismus. Leipzig 1865. — Das Wunder und die Erkennbarkeit Gottes. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Die spekulative Theologie der Gegenwart. Cöthen 1888. — Ritschls philos. und theol. Ansichten. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1892. Mehrere Auflagen. — Die Religionsphilosophie in Einzeldarstellungen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. 1896. — Zur Philosophie des Christentums. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1899. — Der ewige Gehalt des Christentums und der moderne Mensch. 1903. — Falsche und wahre Apologetik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904.

Hendewerk, Herbart und die Bibel. Königsberg 1858.

Haccius, Kann der Pantheismus eine Reformation der Kirche bilden? Hannover 1851.

Schoel, Joh. Fr. Herbarts philosophische Lehre von der Religion. Dresden 1884.

A. Schwarze, Die Stellung der Religionsphilosophie in Herbarts System. Halle 1880.

L. Strümpell, Gedanken über Religion und religiöse Probleme. Eine Darstellung und Erweiterung Herbartscher Aussprüche. Leipzig 1888. Ferner am Schlufs seiner Einleitung in die Philosophie. — Die intellektuellen Verhältnisse der Welt. Von der Schöpfung, der Erhaltung, der Regierung der Welt und von der Vorsehung. Gott und die Kategorien der Endlichkeit und Unendlichkeit. Leipzig 1896. L. Strümpells Abhandlungen zur Gesch. der Metaphysik usw. 4. Heft.

Taute, De psychologiae religionis fundamento. Königsberg 1825. — Religionsphilosophie vom Standpunkte der Philosophie Herbarts I, 1840; II. Philosophie des Christentums. 1852.

Thilo, Theologisierende Rechts- u. Staatslehre. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Die Wissenschaftlichkeit der modernen spekulativen Theologie. Leipzig 1851.

Wehrenpfennig, Über Pantheismus und Herbarts Verhältnis zur Theologie. In der deutschen Zeitschrift für christl. Leben und Wissenschaft.

Zur Geschichte der Philosophie

Allihn, De idea justi, qualis fuerit apud Homerum et Hesiodum ac quomodo a Doriensibus veteribus et a Pythagora exculta sit. 1847. — Über die Bedeutung des Studiums des griechischen Altertums. Nordhausen 1849.

Dissen, De phil. morali in Xenophontis de Socrate commentariis. 1812.

Drobisch, Kants Ding an sich und sein Erfahrungsbegriff. Leipzig 1885. — Über die Fortbildung der Philosophie durch Herbart. Rede. Ebenda 1876.

Exner, Die Psychologie der Hegelschen Schule. Leipzig 1843/44.

Flügel, Die Probleme der Philosophie und ihre Lösungen hist.-kritisch. Cöthen 1888. Mehrere Auflagen. — Idealismus und Materialismus der Geschichte. 1898. Der Philosoph J. H. Herbart. Leipzig, W. Weicher 1905.

Glöckner, Der Gottesbegriff bei Leibniz. Ztschr. f. ex. Ph. XVI, 1.

Griepenkerl, Briefe an einen jungen Freund über Philosophie und besonders über Herbarts Lehre. Braunschweig 1832.

Hartenstein, Historisch-philosophische Abhandlungen über die Megariker, Aristoteles, Grotius, Locke, Schleiermacher usw.

Just, Fortbildung der Kantschen Ethik durch Herbart. Leipzig 1876.

Katzer, Der moralische Gottesbeweis nach Kant und Herbart. Leipzig 1877.

Kern, De Leibnitis scienta generali. Halle 1847.

Kvét, Leibnizens Logik. Prag 1857.

v. Keyserlingk, Vergleich zwischen Fichtes System und dem System Herbarts. Königsberg 1817.

Lott, Über Fichte. Wien 1862.

Reiche, De Kantii antinomiis theoreticis. Göttingen 1838.

Schilling, Aristotelis de continuo doctrina. Giessae 1844. — Leibniz als Denker. Leipzig 1846.

Siebeck, Aristoteles über die Ewigkeit der Welt. — Geschichte der Psychologie. Gotha 1880. — Quaestiones duae de philosophia Graecorum. Halle 1872. — Untersuchungen zur Philosophie der Griechen. Halle 1873.

L. Strümpell, E. W. Leibniz und die Hauptlücke seiner Metaphysik, Psychologie und Religionsphilosophie. Leipzig 1896. — Geschichte der griechischen Philosophie, 1. theoretische bis Aristoteles, 2. praktische bis Plato. Leipzig 1854 u. 1861. — De summi boni notione apud Scheiermacherum. 1843.

Taute, Der Spinozismus als unendliches Revolutionsprinzip und sein Gegensatz. Königsberg 1848. — In Tautes Religionsphilosophie 1. befindet sich eine Geschichte der Philosophie von Anselm bis Hegel.

Thilo, Kurze pragmatische Geschichte der Philosophie. 1. alte, 2. neue Zeit. Mehrere Auflagen. Cöthen. — Die Wissenschaftlichkeit der neueren spekulativen Theologie. Leipzig 1851. — Die theologisierende Rechts- und Staatslehre. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Kants Religionsphilosophie. 1904. — F. H. Jacobis Religionsphilosophie. 1905. 1. Religionsphilosophie Fichtes,Schellings,Schopenhauers. 1905. Schleiermachers Religionsphilosophie. 1906. — Joh. Fr. Herbarts Verdienst um die Philosophie. Vortrag. Oldenburg 1875.

Thomas, Spinozae systema delineavit. Königsberg 1835. — Spinoza als Metaphysiker. Ebenda 1840. — Spinozas Individualismus und Pantheismus. Ebenda 1848. — Kant, Herbart und Herr Prof. Rosenkranz. Berlin 1840. — Altes und Neues. Freiburg i. B. 1863. — Herbart-Spinoza-Kant, Dornige Studien und Versuche. 1875.

Tomaschek, Schiller in seinem Verhältnis zur Wissenschaft. Wien 1862.

Voigdt, Zur Erinnerung an J. F. Herbart. Königsberg 1841.

Volkmann, Kant als Politiker. Königl. böhm. Gesellschaft d. W. 1857. — Die Lehre des Sokrates. Ebenda 1861. — Die Grundzüge der Aristotelischen Psychologie aus den Quellen dargestellt. Prag 1858.

Wehrenpfennig, Die Verschiedenheit der ethischen Prinzipien bei den Hellenen. Berlin 1856.

Willmann, Geschichte des Idealismus (in 3 Bänden), 1. Bd. Braunschweig 1895.

Wohlrabe, Kants Lehre vom Gewissen.

Zimmermann, Leibniz' Monadologie. Deutsch. Wien 1847. — Leibniz und Herbart. Ebenda 1849. — Das Rechtsprinzip bei Leibniz. Ebenda 1852. — Geschichte der Ästhetik. Ebenda 1858. — Schiller als Denker. Prag 1859.

Ausland

Französisch: J. E. Filachou, La clef de la philosophie on la veerité sur l'être et le devenir. Montpellier et Paris 1851.

Mauxion, Essai sur la Métaphysique de Herbart et la Critique de Kant. Paris, Hachette, 1895.

Italienisch: Labriola, Della libertà morale. Napoli 1873. — Morale e Religione. Napoli 1873. — Dell' insegnamento della storia. Roma 1876. — Dell concetto della Libertà. Studio psicologico in archivio statistico. Roma 1878. — J Problemi della filosofia della storia. Roma 1887.

Rumänisch: J. Popescu, Die empirische Psychologie oder die Wissenschaft von der Seele in Grenzen der Beobachtung. Mehrere Auflagen. Hermannstadt u. Bukarest 1887. Psichologia empirica seu sciinta despre suflet intre marginile observatiunei.

Englisch: Die sehr zahlreichen Schriften und Abhandlungen, die in England u. Amerika im Sinne der Philosophie Herbarts erschienen sind, beziehen sich zum größten Teil auf Pädagogik. Auch die Herbartsche Literatur in Armenien bezieht sich auf Pädagogik.

Böhmisch: K. J. Hyna, Dušesloví zbušebné (Empirische Psychologie). Prag 1845.

Dr. Frant Cupr, Sein oder Nichtsein der deutschen Philosophie in Böhmen. Prag 1847. — Grundrifs der empirischen Psychologie. Ebenda 1852. — Učení staro-indické (Die Lehre Alt-Indiens), eine Entwicklungsgeschichte der Religion. Prag 1876—1881.

Dr. Franz Kvët, Nauka prostonárodní o vychování (Populäre Erziehungslehre). Prag 1849. — Leibnizens Logik. Ebenda 1857. — Leibniz und Comenius. Ebenda 1857. — Aesthetický rozbur Rukopisu Kralodvorského (Ästhetische Analyse der Königinhofer Handschrift). Ebenda 1861.

Dr. Josef Dastich, Rozbor filosofických náhledů Tómy ze Štítného (Analyse der philosophischen Ansichten Thomas von Štítný). Prag 1863. — Základové praktické filosofie (Grundlagen der prakt. Philosophie). Ebenda 1863. — Filosofická propaedeutika (Philos. Propädeutik). 1. Teil: Logik, 2. Teil: Psychologie. Ebenda 1866—1867. — Über einen Fall von Rotblindheit vom psycholog. Gesichtspunkt. Ebenda 1867.

Dr. Josef Durdík, Leibniz u. Newton. Halle 1869. — Opoesii a povaze Lorda Byrona (Über Lord Bryons Poesie u. Charakter). Prag 1870. — Dějepisný nástin filosofie novověké (Geschichtl. Abrifs der neueren Philosophie. 1. Teil. Ebenda 1870. — Psychologie pro skolu (Psychologie für die Schule). Ebenda 1872 (bisher 3 Auflagen). — Kallilogie oder über die Ästhetik des Sprechens. Ebenda 1873. — Karakter. Ebenda 1873 (bisher 2 Auflagen). — O pokroku přírodních věd (Über den Fortschritt der Naturwissenschaften). Ebenda 1874. — Kritika, Auswahl von Besprechungen literarischer Erzeugnisse. Ebenda 1875. — Všeobecná aesthetika (Allg. Ästhetik). Ebenda 1875. — Rozpravy filosofické (Phil. Abhandlungen).

Ebenda 1876. — Ovýznamu nauky Herbartovy (Über die Bedeutung der Lehre Herbarts). Ebenda 1876. — Thomas von Štítný. Ebenda 1879. — Über das Gesamtkunstwerk als Kunstideal. Ebenda 1880. — Poetika jakožto aesthetica umění básnického (Die Poetik als Ästhetik der Dichtkunst). Ebenda 1881. — O methodičnosti ve studiu filosofie (Über ein method. Studium der Philos.). Ebenda 1882. — O Kantově kritice čistého rozumu (Über Kants Kritik der reinen Vernunft). Ebenda 1883. — O modní filosofii naší doby (Über die Modephilosophie unserer Zeit). Ebenda 1883. — Opokroku mravnosti (Über den Fortschritt in der Moral). Ebenda 1884. — Dějing filosofie nejnovějá (Geschichte der neuesten Philosophie). Ebenda 1887. — Dějepisný nástin filosofie vecké (Geschichtl. Überblick d. griech. Phil.) Ebenda 1892.

Dr. Adalrich Kramář, Das Problem der Materie. Olmütz 1872. — O spanku a snu (Über den Schlaf und den Traum). Prag 1882. — O nevědomých představách (Über die unbewußten Vorstellungen). Ebenda 1889—1891.

Dr. Ottokar Hostinský. Šest rozprav z oboru krásvědy (Sechs Abhandlungen aus dem Gebiete der Ästhetik). Prag 1877. — Das musikalisch Schöne und das Gesamtkunstwerk vom Standpunkte der formalen Ästhetik. Leipzig 1877. — Die Lehre von den musikalischen Klängen. Prag 1879. — Über die Bedeutung der praktischen Idee Herbarts für die allgemeine Ästhetik. Ebenda 1883. — Herbarts Ästhetik. Hamburg-Leipzig 1891.

Johann Slavík, Zkušebné duševlovi (Empir. Psych.). Königgrätz 1878.

Johann Lepař, Obecná paedagogika (Allgemeine Pädagogik). Prag 1878.

Emilian Schulz, Základové psychologie a paedagogiky (Grundlagen der Psychologie und Pädagogik). Brünn 1877. — Základové logiky a didaktiky (Grundlagen der Logik und Didaktik). Brünn 1877.

J. Kapras, O základných zákonech psychofysických (Über die Grundgesetze der Psychophysik). Brünn 1879. — Počátky duševního života (Die Anfänge des menschl. Seelenlebens). Olmütz 1883. — Zkušebná duševěda (Empir. Psychologie). Prag 1884, und kleinere Abhandlungen über psychol. Stoffe.

Dr. Peter Durdík, Paedagogika pro střední školy (Pädagogik für Mittelschulen). Prag 1882.

Dr. Gustav Zàba, Pyrrhonizmus. Prag 1890. — Forma zakladem krázna (Die Form als Grundlage des Schönen). 1879.

Dr. Ignaz Kadler, Über das Verhältnis zwischen Kant und Herbart. Eine Abhandlung in der böhm. Museumerzeitschrift 1884.

Dr. Franz Prochàzka, Katechismus dějin filosofie (K. der Geschichte der Philosophie). 1890.

Dr. Franz Càda, Noetichà zàhada.

Herbarta a Stuarta Milla (Das erkenntnis-theoretische Problem bei Herbart und Stuart Mill). Prag 1894.

Griechisch: Papalopulos, philosophice Ethike. Athen 1901.

Holländisch

1. Dr. D. Burger, Overzicht der wijsbegeerte uit praktische gezichtspunkten, opgesteld door Herbart. (Übersicht der Philosophie nach Herbarts »Enklopädie der Philosophie aus prakt. Gesichtspunkten«.) Amersfoort, A. M. Slothouwer, 1866. 3 f. — De zedekunde volgens de beginselen der leer van Herbart. (Die Sittenlehre nach den Grundbegriffen der Lehre Herbarts.) Amersfoort, A. M. Slothouwer. — 3. De ziel des menschen, haar wezen en hare toekomst. (Die Seele des Menschen, ihr Wesen und ihre Zukunft.) Ebenda 1874. 34 S. 0,30 f. — De mensch en zijne bestemming volgens de uitkomsten der ervaringswetenschap. (Der Mensch und seine Bestimmung nach den Ergebnissen der Erfahrungswissenschaft.) Ebenda. 2. Aufl. 1888. 38 S. 0,40 f.

5. F. A. Hartsen, De ziel vóór de waarneming. (Die Seele vor der Wahrnehmung.) Utrecht, Kemink en Zoon, 1865. — 6. Heerschen er wetten op het gebied van den geest? Herrschen Gesetze auf dem Gebiete des Geistes?) Ebenda 1865. — 7. Empirische zielkunde, een leer = en leesboek van Rob. Zimmermann, voor Nederland vrij bewerkt. (Empir. Seelenlehre, ein Lehr- u. Lesebuch von Rob. Zimmermann, für Niederland frei bearb.) Ebenda 1867. — 8. De zielkunde een natuurwetenschap. (Die Seelenlehre eine Naturwissenschaft.) Ebenda 1869. — 9. Over de wijze, hoe men behoort de divaling te keer te gaan; zielkundig onderzock-Zalt-Bommel. J. Nowan en Zoon, 1866. — 10. Gedochten over opvoetkunde. Amsterdam, J. Leendertz, 1865.

11. A. M. Kollewijn, Zielkunde, gevolgd naar de »Empir. Psych. von Dr. M. A. Drbal, hoog leer aar te Linz.« Schoonhoven, Van Nooten, 1868. 138 S. 1 f.

12. H. de Raaf, De beginselen der zielkunde, op eene aanschouwelijke wijze ten dienste van het onderwijs verklaard. Die Grundbegriffe der Seelenlehre, in anschaulicher Weise erklärt und auf die Unterrichtspraxis angewandt. Tiel, De Mijs. 6. Aufl. 1894. 130 S. 1,15 f.

13. J. O. H. Ramaer, Over den grond en het begrip des regts naar de schoel van Herbart en de beginselen des natuurregts van Grotius tot en met Kant bij eenige zijner hoofvertegen woordinger. Leiden J. C. van Doesburgh, 1864.

14. Sandberg, De grond beginselen der allgemeene ethica, benevens eene verhandeling over de verhouding des godsdienst tot de zedelijheid van Allihn. Utrecht Kemink en Zoon, 1865.

15. Dr. B. H. C. K. van der Wijck, Zielkunde. (Seelenlehre.) Groningen, J. B. Wolters, 1872. 387 S. 4,90 f.

Anmerkung. Siehe ferner die betreffenden Abschnitte über Psychologie und Ethik.

J. Geluk, Woordenboek. — Beginselen der opvoedingsleer.

J. Kooistra, Zedelijke opvoedlng.

M. H. Lem u. A. J. Straatman, De nieuwere paedagogik (nach Ufers Vorschule).

H. de Raaf, Punt A van't programma van't examen in de paedagogiek. Herbarts Metafyzika, Psychologie en Ethiek. 1905. Groningen.

Wansleben. O. Flügel.

Literatur der Pädagogik Herbarts und seiner Schule

A. Historische Pädagogik

a) Herbart

Christinger, Joh. Fr. Herbarts Erziehungslehre und ihre Fortbildner. Zürich 1895. — Düvel, Joh. Fr. Herbarts Stellung zu seinen Vorgängern. Jena 1900. — Gleichmann, Über Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts. Ein Beitrag zur Verständigung über dieselben und zur Kritik der formalen Stufen Zillers. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 4. Aufl. 1904. — Ders., Über Herbarts blofs darstellenden Unterricht. Ebenda 1893. — Häntsch, Über den Zweck der Erziehung bei Herbart. Dresden 1904. — Hennig, Job. Fr. Herbart nach seinem Leben und seiner pädagogischen Bedeutung. Leipzig. — Israel, Zur Charakteristik und zum Verständnis Herbarts. Lesefrüchte aus seinen Schriften. Gotha 1886. — Kemsies, Herbart und Diesterweg. Ein Vergleich ihrer Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze mit Rücksicht auf die Voraussetzungen aus Psychologie und Ethik. Königsberg 1889. — Közle, Die pädagogische Schule Herbarts und ihre Lehre fafslich dargestellt und beurteilt. Gütersloh 1889. — Lazarus, Rede auf Herbart, gehalten bei der Enthüllung des Denkmals in Oldenburg zum 100jährigen Geburtstage. Leipzig 1876. — Prafs, Herbarts Pädagogik. Vortrag. Strafsburg 1890. — Rein, Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht dargestellt und in ihrem Verhältnis zu einander besprochen. Wien. 3. Aufl. 1881. — Sallwürk, Herbart und seine Jünger. Freunden und Gegnern zur Verständigung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1880. — Ders., Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts. Ebenda. 2. Aufl. 1896. — Ders., Herbarts Lehrjahre. Bielefeld 1890. — Ders., Interesse und Handeln bei Herbart. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1900. — Ders., Streifzüge zur Jugendgeschichte Herbarts. Ebenda 1903. — Schleinitz, Darstellung der Herbartschen Interessenlehre. Ebenda 1901. — Stoy, Joh. Fr. Herbart. Altes und Neues. 1876. — Strümpell, Nachruf an Joh. Fr. Herbart. Päd. Abh. II. Leipzig. — Voigdt, Zur Erinnerung an Herbart. Königsberg 1841. — Voigt, Die Bedeutung der Herbartschen Pädagogik für die Volksschule. Leipzig. 2. Aufl. 1903. — Wendt, Herbart und Willmann in Bezug auf die Auffassung der Stellung und Bedeutung des Unterrichts im System der Erziehung. Breslau 1894. — Wiesner, Herbarts Pädagogik in ihrer Entwicklung und Anwendung dargestellt. Bernburg 1885. — Zimmer, Herbart und die wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig 1898. — Flügel, Der Philosoph Herbart. 1905. — Kinkel, Herbart, sein Leben und seine Philosophie. 1903. — Compayré, Herbart et l'éducation usw. Paris. — Gockler, La pédagogie de Herbart. Paris.

b) Dörpfeld

Bornemann, Dörpfeld und Albert Lange. Zur Erinnerung an ihre Ansichten über soziale Frage, Schule, Staat u. Kirche. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1902. — Carnap, Fr. W. Dörpfeld. Aus seinem Leben und Wirken. Von seiner Tochter. 2. Aufl. Gütersloh. — Hindrichs, Fr. W. Dörpfeld. Sein Leben und Wirken. Ebenda 1894. — Höfler, Fr. W. Dörpfeld. Leipzig. — Scholz, Fr. W. Dörpfeld, ein Meister unter den Lehrern und ein wackerer Kämpfer für die Volksschule. Bielefeld. — Vogelsang, Fr. W. Dörpfelds Leben und Werke. Hilchenbach. — Dörpfeld und sein Haus. Ein Lehrerjubiläum. Mörs 1873.

c) Frick

Schröder u. Fries, Zur Erinnerung an den Heimgang des Herrn Direktors Dr. Otto Frick. Halle 1892. — Wohlrabe, Dr. Otto Frick. Gedächtnisrede. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1892.

d) Mager

Eberhardt, Dr. K. W. Magers Deutsche Bürgerschule. Mit Magers Biographie. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1888. — Langbein, Dr. K. W. Magers Leben. Stettin 1860.

e) Stoy

Andreae, Zum Andenken an K. V. Stoy. 1886. — Bliedner, K. V. Stoy und das pädagogische Universitätsseminar. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Ders., Zur Erinnerung an K. V. Stoy. Ebenda 1898. — Credner, Die Stoysche Erziehungsanstalt. Jena 1868. — Fröhlich, K. V. Stoys Leben, Lehre und Wirken. Dresden 1885. — Mollberg, Bilder aus dem Leben einer Volksschule. Zur Erinnerung an K. V. Stoy und seine Johann-Friedrichs-Schule. — Stier, Das pädagogische Seminar und die Johann-Friedrichs-Schule unter Prof. Stoy. — H. Stoy, Die Stoysche Erziehungsanstalt zu Jena 1885—1898. — Ders., Zur Erinnerung an die Einweihung des Stoy-Denkmals. — Ders., K. V. Stoys Kleinere Schriften und Aufsätze. Mit einer Einleitung von K. Andreae. 2 Bde. Leipzig.

f) Waitz

J. Strola, Th. Waitz' System der Erziehung. Hermannstadt 1894.

g) Ziller

Beyer, Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Engel, Grundsätze der

Erziehung und des Unterrichts nach Herbart-Ziller und Diesterweg. Berlin 1887. — Hauffe, Herbart-Ziller und Diesterweg. 1891. — Just, Die Herbart-Zillersche Methode auf der Kloster Lausnitzer Pastoralkonferenz. Eine Widerlegung. Altenburg 1887. — Lange, T. Ziller, Blätter der Erinnerung. Leipzig 1884. — Spau, Die Fortbildung der Pädagogik Herbarts durch Ziller. Hermannstadt 1889. — Uler, Herr Pastor Dr. Kühn und die Zillerianer. Eine Abwehr. Altenburg 1887.

h) Sonstiges

Brasch, Der Begründer der Völkerpsychologie. Studie zu M. Lazarus' 70. Geburtstage. 1894. — Gille, Die didaktischen Imperative Diesterwegs im Lichte der Herbartschen Psychologie. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1899. — Grosse, Chr. Fr. D. Schubart als Schulmann. Ebenda 1899. — Ders., Thomas Platter als Schulmann. Ebenda 1899. — Ders., Ziele und Wege weiblicher Bildung in Deutschland. Ebenda 1903. — Historische Rechenbücher des 16. und 17. Jahrhunderts und die Entwicklung ihrer Grundgedanken bis zur Neuzeit. Leipzig. — Hacke, Friedrich Eduard Beneke. Ein Wort zur Erinnerung und Verständigung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1898. — Horn, G. Klingenburg und seine Schulgemeinde. Gütersloh 1898. — Hummel, Die Unterrichtslehre Benekes im Vergleiche zur pädagogischen Didaktik Herbarts. Leipzig 1885. — Rude, Die bedeutendsten evangel. Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1893. — Schröder, Die Rechtsunsicherheit der Volksschullehrer und der Schulbureaukratismus. Leipzig 1898. — Ders., Hofrat Dr. v. Steidle und die Wahrheit im Fall Zillig. Ebenda 1898. — v. Steidle, Die Wahrheit bezüglich des »Falles Zillig« in Würzburg. — Walsemann, Die Pädagogik des J. J. Rousseau und Basedow. Vom Herbart-Zillerschen Standpunkte verglichen und beurteilt. Hannover 1885.

B. Theoretische Pädagogik

I. Lehre vom Unterricht

1. Allgemeine Pädagogik und Didaktik

Ackermann, Die formale Bildung. Eine psychologisch-pädagogische Betrachtung. 2. Aufl. 1898. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Ders., Pädagogische Fragen. Nach den Grundsätzen der Herbartschen Schule bearbeitet. 1. und 2. Reihe. Dresden. 1. Reihe: Die Selbsttätigkeit der Schüler beim Unterricht. Über die Konzentration des Unterrichts mit spezieller Rücksicht auf den Lehrplan der höheren Mädchenschule. Die Psychologie im Unterricht. Das Ehrgefühl im Dienste der Erziehung. Die Rangordnung in der Schule. II. Reihe: Die Bedeutung der Phantasie für das geistige Leben und die sich daraus ergebenden Anforderungen an den Unterricht. Die Bildung des sittlichen Urteils durch den Unterricht. Das Rechtsgefühl und seine Pflege durch die Erziehung. Die Erziehung zum Wohlwollen. Strafe und Lohn im Dienste der Erziehung. — Altenburg, Die Kunst des psychologischen Beobachters. Praktische Fragen der pädagogischen Psychologie. Berlin. — Ders., Die Arbeit im Dienste der Gemeinschaft. Eltern und Erziehern unserer deutschen Jugend gewidmet. Ebenda 1901. — Andreae, Einige Bemerkungen über Erziehung, Unterricht und Schulen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904. 2. Aufl. — Armstroff, Der Unterrichtsstoff in der Erziehungsschule. Ebenda 1885. 2. Aufl. — Barth, Erziehungsschule. Zeitschrift für Reform der Jugenderziehung in Schule und Haus. Leipzig 1880—1887. — Ders., Bilder aus dem Kindergarten. Leipzig 1873. — Bartholomäi, Herr Curtmann und die Gemütsbildung. Jena 1852. — Bliedner, Das Jus und die Schule. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1900. — Bodenstein, Das Ehrgefühl der Kinder. Ebenda 1899. — Brinkmann, Über Individualitätsbilder. Wiesbaden 1891. — Capesius, Die hauptsächlichsten Forderungen des erziehenden Unterrichts. 2. Aufl. 1904. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Die Ideen Herbarts über Notwendigkeit und Möglichkeit sittlich-religiöser Jugendbildung. 1875. — Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. 5. Aufl. Gütersloh. — Ders., Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Nebst dem Ergänzungsaufsatz: Die unterrichtliche Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer. 3. Aufl. Ebenda. — Ders., Der didaktiche Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrezension. 3. Aufl. Ebenda. — Felsch, Das Verhältnis der transzendentalen Freiheit bei Kant zur Möglichkeit moralischer Erziehung. Hannover 1894. — Flügel, Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1894. — Focken, Begriff und Wesen der Apperzeption und ihre Wichtigkeit für den unterrichtenden Lehrer. 2. Aufl. Minden. — Foltz, Einige Bemerkungen über Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1893. — Ders., Über den Wert des Schönen. Ebenda 1901. — Franke, Die Entwicklungsgeschichte des sittlichen Gefühls und die Pädagogik. Bielefeld. — Frick, Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an höheren Schulen zu verwenden? Berlin 1883. — Ders., Pädagogische und didaktische Abhandlungen. Herausgeg. von Georg Frick. 2 Bde. Halle 1893. — Frick-Meyer, Sammlung pädagog. Abhandlungen. 6 Hefte. Halle 1889—1892. — Fröhlich, Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys in ihren Grundlehren gemeinfaslich dargestellt und an Beispielen erläutert. 6. Aufl. 1896.

Wien. — Ders., Die deutsche Erziehungsschule, ihr Unterricht, ihre Zucht u. Regierung. 2. Aufl. Dresden. — Ders., Goldkörner aus der wissenschaftlichen Pädagogik. Neuwied. — Göpfert, Rechtfertigung einiger pädagogischer Gedanken Zillers. Zugleich eine Erwiderung auf die Schrift des Herrn Dr. Bartels: Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen. Dresden 1885. — Gräter, Studien zu Herbarts Pädagogik. 1886. — Hartmann, Der Verbalismus in der deutschen Volksschule. Annaberg 1879. — Ders., Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäfse Grundlage des ersten Schulunterrichts. 3. Aufl. Frankfurt. — Helm, Handbuch der allgemeinen Pädagogik. Leipzig 1896. — Hemprich, Die Kinderpsychologie und ihre Bedeutung für Unterricht und Erziehung. Berlin. — Herbart-Ausgaben. Friedrich Bartholomäi, Joh. Fr. Herbarts Pädagogische Schriften. Mit Herbarts Biographie. Neu bearbeitet und mit erläuternden Anmerkungen versehen von Dr. Ed. von Sallwürk. 6. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1896. — G. Hartenstein, Joh. Fr. Herbarts Sämtliche Werke. 12 Bde. Leipzig. Neuer Abdruck und Ergänzungsband. Ebenda 1883 ff. — Karl Kehrbach, Joh. Fr. Herbarts Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge. 12 Bde. (erschienen 10 Bde.). Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1887 ff. — Karl Richter, Joh. Fr. Herbarts Pädagogische Schriften. 2 Bde. Leipzig 1878. — Otto Willmann, Joh. Fr. Herbarts Pädagogische Schriften mit Einleitung, Anmerkungen und kompendiarischem Register. 2 Bde. 2. Aufl. 1880. Leipzig. — Jos. Wolf, Joh. Fr. Herbarts Pädagogische Schriften. 2 Bde. Paderborn. — G. Hartenstein, Joh. Fr. Herbarts Kleinere philosophische Schriften und Abhandlungen. Leipzig 1843 u. 1844. — Wendt, Herbarts Umrifs pädagogischer Vorlesungen. Leipzig. — Ders., Herbarts Allgemeine Pädagogik. Ebenda. — Ziller, Herbartsche Reliquien. 2. Aufl. 1884. Leipzig. — Hiemesch, Die Willensbildung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1896. — Hollkamm, Erziehender Unterricht und Massenunterricht. Ebenda 1893. — Honke, Zur Pflege volkstümlicher Bildung und Gesittung. Ebenda 1893. — Horn, Über einige Vorfragen zum Studium von Langes Apperzeption. Gütersloh 1896. — Hubatsch, Gespräche über die Herbart-Zillersche Pädagogik. Wiesbaden 1888. — Hübner, Das Gefühl in seiner Eigenart und Selbständigkeit, mit besonderer Beziehung auf Herbart und Lotze. Eine psychologische Untersuchung im pädagogischen Interesse. Dresden. — Hummel, Was läfst sich zur Pflege einer gediegenen, echt volkstümlichen Bildung in den Arbeiterkreisen tun? Ein Aufruf zu einer Organisation der Volksbildung. Heilbronn 1893. — Jetter, Erziehender Unterricht. Eine zeitgemäfse pädagogische Forderung nach Begriff, Plan und Methode in kürzester Fassung dargestellt. Altenburg 1890. — Katzer, Die Bildung des Charakters in der Volksschule. Leipzig 1871. — Kern, Grundrifs der Pädagogik. 5. Aufl. 1893. Berlin. — Krausbauer, Brosamen. Allerhand aus der Schulpraxis. Halle 1892. — Krause, Das Leben der menschlichen Seele und ihre Erziehung. Berlin. — Kuhn, Die Lehrerpersönlichkeit im erziehenden Unterricht. Leipzig. — Lange, Über Apperzeption. Eine psychol.-pädag. Monographie. 8. Aufl. 1893. Leipzig. — Ders., Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit. Ebenda. — Ders., Die Bedeutung der Heimat für das geistige Leben des Menschen. 2. Aufl. 1903. Ebenda. — Lazarus, Erziehung und Geschichte. Breslau 1881. — Leutz, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. 3 Teile. Tauberbischofsheim. — Lindner, Allgemeine Unterrichtslehre. 7. Aufl. 1890. Wien. — Ders., Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Wien 1885. — Ders., Grundrifs der Pädagogik als Wissenschaft. Im Anschlufs an die Entwicklungslehre und Soziologie. Aus dem Nachlafs herausg. von Karl Domin. Ebenda 1889. — Ders., Eine Kardinalfrage der Schulpädagogik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1875. — Lobsien, Das Zensieren. Ebenda 1898. — Maennel, Über Abstraktion. Eine psychol.-pädag. Monographie. Gütersloh 1890. — Miquél, Beiträge zu einer pädagogisch-psychologischen Lehre vom Gedächtnis. Hannover 1850. — Nieden, Allgemeine Pädagogik. Strafsburg. — Peper, Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der pädagogischen Psychologie. Bonn. — Ders., Über ästhetisches Sehen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Rafsfeld u. Wendt, Grundrifs der Pädagogik für Lehrerinnen-Bildungsanstalten und zum Selbstunterricht. Leipzig 1903. — Rein, Betrachtungen über Methode und Methodik. Wien. — Ders., Pädagogik im Grundrifs. Sammlung Göschen. 4. Aufl. 1905. Stuttgart. — Ders., Am Ende der Schulreform? Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1893. — Ders., Die Pädagogik in systematischer Darstellung. 2 Bde. Ebenda. — Ders., Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. 11 Hefte. Ebenda 1888 ff. — Reukauf, Abnorme Kinder und ihre Pflege. Ebenda. — Ders., Leseabende im Dienste der Erziehung. Ebenda 1896. — Sallwürk, Ferientage. Pädagogische Erwägungen. 2. Aufl. 1897. Ebenda. — Ders., Divinität und Moralität in der Erziehung. Ebenda 1900. — Ders., Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers. Ebenda 1899. — Ders., Logik und Schulwissenschaft. Gotha 1904. — Schmidt, Die Hauptforderungen des erziehenden Unterrichts. Dargestellt und beurteilt. Efslingen 1889. — Sieler, Die Pädagogik als angewandte Ethik und Psychologie. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1898. — Ders., Persönlichkeit und Methode in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts. Ebenda 1900. — Stoy, Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. 2. Aufl. 1878. Leipzig. — Strümpell, Der Begriff vom Individuum, heraus-

gehoben aus dem Netze der praktischen Begriffe, welche der Pädagog zu erzeugen hat. 1835. — Ders., Psychologische Pädagogik. Leipzig 1880. — Ders., Pädagogische Pathologie. 2. Aufl. 1900. Ebenda. — Ders., Pädagogische Abhandlungen von Mitgliedern des wissenschaftlich-pädagogischen Praktikums an der Universität Leipzig. 3 Hefte. Leipzig. Neue Folge. Leipzig. — Tischendorf, Warum sind Elternabende abzuhalten und wie sind sie zu gestalten? Dresden. — Thieme, Gesellschaftswissenschaft und Erziehung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903. — Trüper, Die Schule und die sozialen Fragen unserer Zeit. 3 Hefte. Gütersloh. — Ders., Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter. Ein Mahnwort für Eltern, Lehrer und Kinderärzte. Ebenda 1893. — Ders., Zur pädagogischen Pathologie und Therapie. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1896. — Trüper u. Uter, in Verbindung mit A. Koch, Zeitschrift für Kinderforschung (Kinderfehler). Ebenda 1895 ff. — Trüper u. Ufer, Beiträge zur Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung pädagog. Zwecke. 7 Hefte. Ebenda 1898 ff. — Uter, Vorschule der Pädagogik Herbarts. 9. Aufl. Dresden. — Ders., Geistesstörungen in der Schule. Wiesbaden 1891. — Ders., Nervosität und Mädchenerziehnng. Ebenda 1890. — Ders., Über Sinnestypen nnd verwandte Erscheinungen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1895. — Ders., Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 1903. Ebenda. — Waitz, Allgemeine Pädagogik. Herausgeg. von Otto Willmann. 3. Aufl. Braunschweig. — Wagner, Die Praxis der Herbartianer. Der Ausbau und gegenwärtige Stand der Herbartschen Pädagogik, übersichtlich und systematisch geordnet und zusammengestellt, nebst zahlreichen Unterrichtsbeispielen und Musterlektionen. Langensalza. — Ders., Vollständige Darstellung der Lehre Herbarts. Übersichtlich und systematisch geordnet. Ebenda. — Wendt, Die Willensbildung. Leipzig 1875. — Willmann, Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Tätigkeit durch den Unterricht. Leipzig. — Ders., Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und Geschichte der Bildung dargestellt. 2 Bde. 2. Aufl. 1894. Braunschweig. — Ders., Über die Erhebung der Pädagogik zur Wissenschaft. Kempten. — Wigge u. Martin, Grundlagen zur naturgemätsen Gestaltung des gesamten Volksschulwesens. Berlin. — Ziller, Einleitung in die allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. von Otto Zitler. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Ders., Allgemeine Pädagogik. 3. Aufl. der »Vorlesungen über allg. Pädagogik«, herausgeg. von Just. Leipzig. — Ders., Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl., herausgeg. von Vogt. Leipzig. — Ders. (u. Vogt), Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Seit 1869. Dresden. — Zillig, Wahre Bildung des Kindes und Dr. Kerschensteiners Schullehrpläne, Lehranweisungen und Lehrplantheorien. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1901. — Ders., Welches sind die pädagogischen Anforderungen an einen Lehrplan für die bayerischen städtischen Volksschulen. Nürnberg 1904.

a) Ziele und Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts

Andreae, Über Gründe und Ziele schulreformatorischer Bestrebungen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1890. — Busse, Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. Ebenda 1894. — Foltz, Die Ethik und das Ziel der Erziehung. Gotha 1898. — Gille, Bildung und Bedeutung des sittlichen Urteils. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1898. — Gröfsler, Das vielseitige Interesse. Eisleben 1883. — Hiemesch, Die Willensbildung. Eine psychol.-pädag. Betrachtung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1896. — Honke, Über die Pflege monarchischer Gesinnung im Unterricht. Ebenda 1900. — Katzer, Die Bildung des Charakters in der Volksschule. Leipzig 1871. — Keterstein, Aufgaben der Schule in Beziehung auf das sozialpolitische Leben. 2. Aufl. 1896. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Lembke, Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der Volksschulerziehung. Ebenda 1901. — Okanowitsch, Interesse und Selbsttätigkeit. Ebenda 1901. — Sallwürk, Über die Ausfüllung des Gemüts durch den Unterricht. Berlin 1904. — Schleichert, Zur Pflege des ästhetischen Interesses. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903. — Voigt, Welche Aufgaben stellt die Gegenwart an die Arbeit der Volksschule. Leipzig 1901. — Walsemann, Das Interesse. Hannover. — Wendt, Die Willensbildung. Leipzig. — Wohlrabe, Gewissen und Gewissensbildung. Halle.

b) Auswahl des Unterrichtsstoffes (Kulturhistorische Stufen)

Hollkamm, Die kulturhistorischen Stufen und ihr Verhältnis zu den konzentrischen Kreisen und der fachwissenschaftlichen Anordnung. In 25 Thesen dargestellt. Dresden. — Reukauf, Zur Lehrplantheorie der geschichtlichen Stoffe im Religionsunterrichte der Volksschule. Ebenda. — Sallwürk, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1887.

c) Anordnung und Verknüpfung des Unterrichtsstoffes (Konzentration)

Ackermann, Über die Konzentration des Unterrichts mit spezieller Bezugnahme auf den Lehrplan der höheren Mädchenschule. (Päd. Fragen I.) Dresden. — Altenburg, Zur Lehrplanorganisation für die Prima des humanistischen Gymnasiums. Wohlau 1891. — Barth, Der Begriff der Konzentration in der Unterrichtslehre. Borna 1895. — Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Nebst dem Ergänzungsaufsatz: Die unterrichtliche Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer. Gütersloh. — Ders., Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht. Ebenda. — Henniger,

Die unterrichtliche Verbindung der Lehrfächer in der einklassigen Volksschule. Hildesheim. — Hemprich, Lehrplan für die evangelische Erziehungsschule. Osterwieck 1897. — Ders., Grundzüge eines Lehrplanes für die evangelische Erziehungsschule. Berlin. — Hollkamm, Der erziehende Unterricht in der einklassigen Landschule. Mit einem Anhange betreffend den Unterricht in der Halbtagsschule und in der zweiklassigen Schule. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904. — Ihring, Die Konzentrationsidee und ihre Bedeutung für die Obertertia des Gymnasiums. Bensheim 1889. — Krausbauer, Lehrplan für den Unterricht in der ländlichen Fortbildungsschule. Hilchenbach 1896. — Lattmann, Über die Frage der Konzentration. Göttingen 1860. — Martin, Zur Frage der Konzentration des Volksschulunterrichts. Wiesbaden 1890. — Ders., Für die Lebensgemeinschaften — wider die Konzentration. Berlin. — Muthesius, Über die Stellung der Heimatkunde im Lehrplan. Weimar 1890. — Ders., Über die Stellung des Rechenunterrichts im Lehrplan der Volksschule. Leipzig 1894. — Noth, Die Konzentrationsidee. Berlin. — Obst, Die Konzentration im Dienste des Volksschulunterrichts. Bielefeld. — Partheil u. Probst, Zur Konzentration der naturkundlichen Fächer. Berlin. — Picker, Über Konzentration. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1902. — Polack, Lehrplan mit Pensenverteilung für ein- bis dreiklassige Volksschulen. Nach dem Grundsatz der Stoffzusammengehörigkeit. 4. Aufl. 1902. Leipzig. — Reukauf, Der Lehrplan des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen vom Standpunkt der wissenschaftlichen Pädagogik aus begründet. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1892. — Richter, Die Konzentration des Unterrichts. Leipzig 1865. — Schmidt, Beiträge zur Theorie eines Lehrplans der realistischen Fächer. Berlin. — Ders., Konzentration des Unterrichts auf realistischer Grundlage. Ebenda. — Staude, Die einheitliche Gestaltung des kindlichen Gedankenkreises. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1899. — Spielmann, Die Konzentration des Unterrichts in der Volks- und Mittelschule. Wiesbaden 1890. — Trarbach, Die Konzentration des Unterrichts in der Volksschule. Berlin 1904. — Viedt, Über Konzentration des Unterrichts. Gnesen 1893. — Vogel, Bericht über den Versuch einer Konzentration des Unterrichts. Perleberg 1888. — Wigge, Lehrplan für 6—9stufige Volks- und Mittelschulen nach dem Prinzip der Konzentration. Berlin. — Wohlrabe, Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. d. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1892. — Zeifsig, Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Ebenda 1901. — Ders., Über das Wort Konzentration, seine Bedeutung und Verdeutschung. Ebenda 1903. — Zillig, Lehrplan für die Volksschule. Nebst einer Kritik und einem Anhang. Efslingen. — Anti-Normallehrplan. Ebenda.

d) Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes

Böringer, Frage und Antwort. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1901. — Bötte, Wert und Schranken der Anwendung der Formalstufen. Ebenda 1902. — Drews, Die Katechese und das Lehrverfahren der Herbartianer. Bielefeld. — Dörpfeld, Die schulmäfsige Bildung der Begriffe. 2. Aufl. Gütersloh. — Fritzsche, Die Gestaltung der Systemstufe im Geschichtsunterricht. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1896. — Gleichmann, Über Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts. Ebenda 1904. — Ders., Über Herbarts blofs darstellenden Unterricht. Ebenda 1893. — Gräve, Die Grundsätze der Herbart-Zillerschen Schule für die methodische Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes und ihre Würdigung vom Standpunkte der Praxis. Bielefeld 1886. — Hanns, Drei Zeitfragen. Dresden 1887. — Hartung, Die formalen Stufen der Unterrichtsbehandlung im erziehenden Unterrichte. 1881. — Henckel, Auf welchen psychologischen Tatsachen beruhen die fünf formalen Stufen Herbarts. Bielefeld. — Kipping, Das System im geographischen Unterricht. Berlin. — Knabe, Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts nach ihrer psychologischen Begründung, ihrem Wesen und ihrer praktischen Anwendbarkeit. Minden 1889. — Krause, Die Gliederung der Lehrarbeit in der Erziehungsschule. Berlin. — Ders., Die Ermittlung der Ergebnisse des Unterrichts in der Erziehungsschule. Ebenda. — Morres, Beiträge zur praktischen Durchführung der formalen Stufen. Kronstadt 1888. — Reich, Die Theorie der Formalstufen. Unter Berücksichtigung der neueren Angriffe auf dieselbe. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1889. — Richter, Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts nach ihrem Wesen, ihrer geschichtlichen Grundlage und ihrer Anwendung im Volksschulunterrichte dargestellt. Leipzig 1889. — Riethmüller, Über Analysis und Synthesis im erziehenden Unterricht. Efslingen. — Sallwürk, Die didaktischen Normalformen. 2. Aufl. 1904. Frankfurt. — Schlegel, Die Ermittlung der Unterrichtsergebnisse. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1895. — Schmidt, Meinungen und Wünsche zur Formalstufentheorie. Berlin. — Seyfert, Gedankenausdruck und Unterrichtsform. Zwickau. — Ders., Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform. Leipzig 1904. — Seytter, Die formalen Stufen des Unterrichts, dargestellt nach Herbarts grundlegender Lehre und ihrem Ausbau durch die Zillersche Schule. Stuttgart 1889. — Wiget, Die formalen Stufen des Unterrichts. 6. Aufl. Davos. — Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterricht. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

2. Spezielle Didaktik

Bräutigam, Der Vorbereitungskurs im ersten Schuljahre, eine theoretisch-praktische Dar-

stellung des Ganges, in welchem der erste Unterricht ohne Lesen, Rechnen und Schreiben zu betreiben ist. Weimar 1888. — Ders., Der Elementarkursus im Lesen, Schreiben und Rechnen. Ebenda 1890. — Dörpfeld, Repetitorium des naturkundlichen und humanistischen Unterrichts. 3. Aufl. 1892. Gütersloh. — Drobisch, Philologie und Mathematik als Gegenstände des Gymnasialunterrichts. Leipzig 1832. — Florin, Methodik der Gesamtschule (einklassigen Schule). 2. Aufl. 1886. Zürich. — Frick-Meyer, Zeitschrift: Lehrproben und Lehrgänge. Halle. — Hollkamm, Der erziehende Unterricht in der einklassigen Landschule. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904. — Just, Zeitschrift: Praxis der Erziehungsschule. Altenburg 1887 ff. — Lomberg, Über Schulwanderungen im Sinne des erziehenden Unterrichts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1893. — Ranitzsch, Der Unterricht in der Volksschule nach Lehrstoff, Lehrmitteln, Lehrverfahren und Lehrziel. Bearb. von Lehrern des Großherzogl. Seminars in Weimar. Weimar 1885. — Rein, Pickel u. Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. 1.—8. Bd. Leipzig. — Rude, Methodik des gesamten Volksschulunterrichts. 2 Bde. Osterwieck. — Sallwürk, Haus, Welt und Schule. Grundfragen der elementaren Volksschulerziehung. Wiesbaden 1902. — Schreiber, Gebet dem Kinde, was des Kindes ist. Altenburg. — Seidel, Die acht Schuljahre. Theoret.-prakt. Anwendung für Lehrer und Lehrerinnen zur Erteilung eines erfolgreichen Unterrichts in Volksschulen nebst vollständig ausgeführten Präparationen. Langensalza. — Seyfert, Schulpraxis. Sammlung Göschen. Leipzig 1896. — Walsemann, Methodik des Erziehungsunterrichts. Hannover 1891. — Wendt, Über Schulexkursionen. Berlin. — Gustav Wiget, Theorie und Praxis des Realschulunterrichts. Diskussionsvorlage für die St. Gallische Reallehrerkonferenz 1889. St. Gallen 1889. — Ziller-Vogt, Jahrbücher des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. — Ziller-Bergner, Materialien zur spez. Pädagogik von Tuiskon Ziller. Des Leipziger Seminarbuches dritte Aufl. Dresden 1886.

a) Gesinnungsunterricht

Hiemesch, Der Gesinnungsunterricht nach seiner theoretischen Begründung und praktischen Gestaltung. Leipzig. — Redecker und Pütz, Der Gesinnungsunterricht im 1. und 2. Schuljahre. 3. Aufl. 1904. Dresden.

aa) Märchen. Fabeln. Robinson

Just, Märchenunterricht. Zwölf Märchen in darstellender Form. Leipzig. — Kirst, Präparationen zu 20 Heyschen Fabeln. 4. Aufl. 1904. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Fuchs, Robinson als Stoff eines erziehenden Unterrichts in Präparationen und Konzentrationsplänen. Jena 1893.

bb) Religion

Armstroff, Der einheitliche Religionsunterricht. Bielefeld. — Ders., Verteilung des religiösen Lernstoffes und die Grundsätze für dessen Anwendung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903. — Ders., Der religiöse Lehrstoff der evang. Volksschule. Ebenda 1902. — Ders., Evangelisches Religionsbuch für die Hand der Schüler. 12 verschiedene Ausgaben. Ebenda. — Berger, Die Herbart-Zillerschen Grundsätze in ihrer Anwendung auf den Religionsunterricht. Altenburg 1888. — Dörpfeld, Religionsunterricht (Ges. Schriften, III. Bd.) Gütersloh. — Ders., Die geheimen Fesseln der wissenschaftlichen und praktischen Theologie. (Schriften, XII. Bd.) Ebenda. — Ders., Christenlehre auf Grund der Heilsgeschichte (Schriften, XII. Bd.) Ebenda. — Katzer, Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus. Leipzig. — Kipping, Herbart über die religiöse Erziehung und den Religionsunterricht (Strümpell, Päd. Abh., III.) Leipzig. — Kohlrausch, Über den Gebrauch des alten Testaments für den Jugendunterricht. (Willmann, Herbarts Päd. Schr. I.) — Lotz, Hauptsächlichste Forderungen an den Religionsunterricht, an seinen Stoff und an seine Form. Koburg 1890. — Polz, Zur Reform des Religionsunterrichts in der Volksschule. Weimar 1891. — Reukauf, Der Lehrplan des Religionsunterrichts an höheren Schulen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Thrändorf, Allgemeine Methodik des Religionsunterrichts. 4. Aufl. 1903. Ebenda. — Ders., Der Religionsunterricht im Lehrerseminar. Gotha 1901. — Ders., Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule. Präparationen, 2 Bde. Dresden. — Wohlrabe, Religionslehrplan für die Volksschulen der Stadt Halle. Halle 1890. — Zange, Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht. Beispiel eines ausgeführten organischen Lehrplans. 1. Teil: 1.—4. Heft für Sexta bis Untersekunda. Gütersloh 1893. — Ders., Die protestant. Religionslehre. (Baumeisters Handb. d. Erziehungs- u. Unterrichtslehre für höh. Schulen.) München.

Biblische Geschichte: Bauer, Israelitische Schriftpropheten. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1902. — Dörpfeld, Enchiridion der biblischen Geschichte oder Fragen zum Verständnis und zur Wiederholung derselben. Gütersloh. — Ders., Erstes und zweites Wort über Anlage, Zweck und Gebrauch des Enchiridions der biblischen Geschichte. Ebenda. — Höfer, Wie ist die Forderung eines »pragmatischen Lebens Jesu« zu beurteilen, beziehungsweise praktisch zu gestalten? Dresden 1897. — Kirst, Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1897. Kohlrausch, Die Geschichten und Lehren der heiligen Schrift. Halle. — Ders., Handbuch der biblischen Geschichte. 3. Aufl. 1820. Ebenda. — Ders., Anleitung für Volksschullehrer beim Gebrauche eines biblischen Lesebuches. 4. Aufl. 1837. Ebenda. — Leutz, Anleitung zur Behandlung biblischer Geschichten in den unteren Schuljahren. Tauberbischofsheim 1879. — Ders., Zur Methodik des biblischen Geschichtsunterrichts. Ebenda 1833. —

Ders., Der Lehrgehalt der Geschichte Abrahams. Ebenda 1883. — Meltzer, Alttestamentliches Lesebuch. Für den Schulgebrauch. 2 Aufl. in 2 Ausgaben, 1904. Dresden. — Ders., Lesestücke aus den prophetischen Schriften des alten Testaments. Eine Ergänzung zu jeder bibl. Geschichte. Ebenda 1898. — Ders., Das alte Testament im christlichen Religionsunterricht. Gotha 1899. — Reukauff, Zur Lehrplantheorie der geschichtlichen Stoffe im Religionsunterrichte der Volksschule. Dresden. — Reukauff und Heyn, Evangelischer Religionsunterricht. Leipzig. — A. Grundlegung, herausgegeben von Dr. Reukauf: Dr. A. Reukauf, Grundlegung I. Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts in der Volksschule. — W. Bittorf, Grundlegung II. Methodik des evangelischen Religionsunterrichts in der Volksschule. — B. Präparationen für die Unterstufe, herausgegeben von Dr. Reukauf: a) J. Hofmann, Jesugeschichten; b) W. Bittorf, Erzvätergeschichten. 2. verm. Aufl. — Mittelstufe, herausgegeben von Dr. Reukauf: G. Bauer, Urgeschichten, Moses- und Josuageschichten. a) G. Bauer, Richtergeschichten; b) G. Gille, Israelitische Königsgeschichten. — G. Döll, Geschichten aus dem Leben Jesu. — Oberstufe, herausgegeben von Dr. Reukauf und E. Heyn: E. Heyn, Geschichte des alten Bundes. — Ders. Geschichte Jesu. — A. Reukauf und H. Winzer, Geschichte der Apostel. — E. Heyn, a) Kirchengeschichte; b) Abschliefsender Katechismusunterricht. — C. Religionsbücher für die Schüler von Dr. A. Reukauf und E. Heyn: Biblische Geschichten für die Mittelstufe gegliederter Schulen. (Zu Band 3—6 des Präparationswerkes.) — Lesebuch aus dem Alten Testament für die Oberstufe geteilter Schulen. (Zu Band 7—10 des Präparationswerkes.) — Lesebuch aus dem neuen Testament. — Kirchengeschichtliches Lesebuch. Ausgabe A für höhere Lehranstalten, Ausgabe B für die Oberstufe. — Lesebuch für einklassige Schulen. — Evangelisches Religionsbuch für Mittel- und Oberstufe geteilter Schulen. — R. Staude, Praparationen zu den biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments. 3 Bde. 10./11. Aufl. Dresden. — Ders., Der biblische Geschichtsunterricht der Unterstufe. Präparationen. Ebenda. — P. Staude, Präparationen für den Religionsunterricht in darstellender Form. 5 Hefte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Heft 1 u. 2: Unterstufe. Heft 3 bis 5: Mittelstufe. — Thrändorf u. Meltzer: Religionsunterricht. Präparationen. Unterstufe: Jesusgeschichten. Leben der Erzväter. Mittelstufe: 1. Heft: Die Geschichte Israels von Moses bis Elias und das 1. Hauptstück. 2. Heft: Der Prophetismus. Dresden. — Voigt, Evangelisches Religionsbuch, insbesondere für Lehrerseminare und Religionslehrer. 1. Band: Aus der Urkunde der Offenbarung. 3. Aufl. 1904. Leipzig. — Wagner, Erziehender Religionsunterricht auf der Unterstufe. Methodische Behandlung der biblischen Geschichten für das 1.—3. Schuljahr unter Anwendung des darstellenden Unterrichts und mit Anschlufs des Memorierstoffes. Efslingen. — Zange. Das Leben Jesu im Unterricht der höheren Schulen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 1895. — Ders., Das Kreuz im Erlösungsplan Jesu. Ebenda 1899.

Katechismus: Bruck, Der Katechismusunterricht in der Oberklasse der Volks- und Mittelschule. Langensalza. — Just, Der abschliefsende Katechismusunterricht. 2 Hefte Altenburg. — von Rohden, Ein Wort zur Katechismusfrage. 3. umgearb. Aufl. 1902 Gotha. — Ders., Über christozentrische Behandlung des Lutherischen Katechismus. Riga 1891. — Ders., Unterrichtliche Behandlung des 6. Gebotes. Preisschrift. Berlin. — Staude, Der Katechismusunterricht. Präparationen. 3 Bde. 1900, 1902. Dresden.

Kirchenlied: Achenbach, Behandlung des Kirchenliedes auf historischer Grundlage. Präparationen. 2. Aufl. 1904. Köthen. — Köhler, Das evangelische Kirchenlied in der Volksschule. Präparationen und Erläuterungen in darstellender Methode. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904. — Schlegel, Präparationen für Kirchenlieder und Psalmen. Ebenda 1904. — Schumacher, Lehrbeispiele zur Behandlung des Kirchenliedes in der Volksschule. Barmen 1885.

Kirchengeschichte: Thrändorf, Kirchengeschichtliches Lesebuch. Dresden 1888. — Just, Kirchengeschichtl. Lesebuch. Altenburg. — Reukauf-Heyn, Evang. Religionsbuch. Leipzig.

Andacht: Grosse, Evangelische Schulandachten. Ein Jahrgang Ansprachen und Gebete. Gotha. — Zange, Schulagende. Bibeltexte und Liederverse für Schulandachten und Schulferien im Anschlufs an das kirchliche, bürgerliche und Naturjahr. Gütersloh 1893.

Jüdische Religion: Goldschmidt, Das Gebet: »Übersetzen« als Gebet-»Unterricht«. Ein Leitfaden für Schule und Haus nach den Grundsätzen der Herbart-Zillerschen Interesse-Bildung. 1. Heft. Frankfurt a./M. 1897.

cc) Geschichte und Sage

Bär, Hilfsmittel für den staats- und gesellschaftskundlichen Unterricht. Heft 1: Heeresverfassungen. Mit einer Auswahl der wichtigsten Gesetze über Heer und Marine des deutschen Reiches. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1895. 2. Heft: Kapital. Ebenda 1898. — Ders., Über die Staats- und Gesellschaftskunde als Teil des Geschichtsunterrichts. Gotha 1898. — Bengel, Quellenbenutzung beim Geschichtsunterricht. Ein geschichtlicher Abrifs. Wiesbaden 1898. — Biedermann, Der Geschichtsunterricht in der Schule, seine Mängel und ein Vorschlag zu seiner Reform. Braunschweig 1860. — Ders., Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode. Wiesbaden 1885. — Blume, Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes. 3 Bände. 1883, 1886 u. 1896. Cöthen. — Ders., Zur Methodik des Geschichtsunterrichts in Seminarien. 1881. — Czerwenka, Was lehrt Herbart über den Geschichtsunterricht? (In Strümpells Pädag. Abhandl., II. Leipzig.) — Dörpfeld,

Repetitorium der Gesellschaftskunde. 4. Aufl. 1893. Begleitwort dazu: Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts. 3. Aufl. Gütersloh. — Eberhardt, Über Geschichtsunterricht. Wien. — Ders., Zur Methode und Technik des Geschichtsunterrichts auf den Seminarien. 1874. — Franke, Praktisches Lehrbuch der deutschen Geschichte in anschaulichen Zeit- und Lebensbildern. 2 Bde. Leipzig. — Ders., Praktisches Lehrbuch der sächsischen Geschichte. Ebenda. — Fritzsche, Die deutsche Geschichte in der Volksschule. Präparationen und Entwürfe für das 5. bis 8. Schuljahr. 2 Teile. Altenburg. — Dazu Ausgabe B für Landschulen. — Ders., Lehr- und Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht. Halle. — Ders., Wie ist der Geschichtsunterricht zu gestalten, wenn er monarchisch-patriotische Gesinnung wecken und historischen Sinn bilden soll? Bielefeld. — Ders., Über die Gestaltung der Systemstufe im Geschichtsunterricht. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1896. — Hermann u. Krell, Präparationen für den deutschen Geschichtsunterricht in Volks- und Mittelschulen. Nach Herbartschen Grundsätzen bearbeitet. 2 Bände. Dresden 1889. — Honke, Geschichte und Ethik in ihrem Verhältnis zueinander. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1899. — Kornrumpf, Methodisches Handbuch für den deutschen Geschichtsunterricht in der Volksschule. 3 Bände. Leipzig 1893. — Lazarus, Über die Ideen in der Geschichte. 1872. — Liebeskind, Über die Benutzung von Quellen im Geschichtsunterrichte der Volksschule. Jena 1891. — Loos, Lesebuch aus Livius. Ein historisches Elementarbuch. Im Sinne des erziehenden Unterrichts bearbeitet. Leipzig 1881. — Matzat, Grundzüge der Geschichte. Ein Hilfsbuch für den historischen Unterricht in höheren Schulen. 1. Teil: Alte Geschichte. 2. Teil: Deutsche Geschichte bis zum Ausgang des Mittelalters. 1881 u. 1895. Berlin. — Miquel, Beiträge eines mit der Herbartischen Pädagogik befreundeten Schulmannes zur Lehre vom biographischen Geschichtsunterricht. Aurich u. Leer 1847. — Rein, Ausgewählte Gedichte für den Geschichtsunterricht. Histor. Lesebuch für das 5.—8. Schuljahr. Leipzig. — Roßbach, Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1892. — Rude, Quellen im Geschichtsunterricht. Mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeschichte. Gotha 1892. — Ders., Quellenlesebuch für den Geschichtsunterricht in Volks- und Mittelschulen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1895. — Rusch, Methodik des Unterrichts in der Geschichte. Wien. — Schilling, Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. 2. Aufl. 1890. Berlin. — Übersetzungen dazu. Ebenda 1890. — Spielmann, Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen. 3 Bde. Halle a. S. 1897 ff. — Ders., Schülerhefte für den vaterländischen Geschichtsunterricht. 3 Hefte. Ebenda 1901 ff. — Ders., Die neue ministerielle Reform des Geschichtsunterrichts. Ebenda 1903. — Staude u. A. Göpfert, Präparationen zur deutschen Geschichte nach Herbartischen Grundsätzen. 5 Bände. Dresden 1890 ff. — Zu jedem Band ein Lesebuch. Ufer, Die erziehliche Bedeutung des Unterrichts im allgemeinen und der Geschichtsunterricht im besonderen. Neuwied. — Gustav Wiget, Der Geschichtsunterricht auf der Realstufe. Zwei Unterrichtsbeispiele. Die französische Revolution. — Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht in der Erziehungsschule. Leipzig 1872. — Ders., Lesebuch aus Homer. 4. Aufl. 1879. Ebenda. — Ders., Lesebuch aus Herodot. 3. Aufl. 1880. Ebenda. — Wohlrabe, Pein u. Wulknitz, Präparationen zu profangeschichtlichen Quellenstoffen. Gotha 1887. — Ders., Zur Charakteristik ultramontaner Geschichtsauffassung. Halle 1887. — Ziegler, Der Geschichtsunterricht im Dienste der Erziehung. 2. Aufl. Minden.

Sage: Kuhn, Gudrun. Lesebuch für den Geschichtsunterricht. Dresden 1894. — Staude-Göpfert, Thüringer Sagen und Nibelungensage. 4. Aufl. Ebenda.

b) Kunstunterricht

Andreae, Über musikalische Erziehung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1898—1902. — Itschner, Über künstlerische Erziehung vom Standpunkte der Erziehungsschule. Zugleich Versuch eines Lehrplans, angewandt, auf die Übungsschule des Pädag. Universitäts-Seminars- zu Jena. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1901. — Menge, Der Kunstunterricht im Gymnasium. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1880. — Rein, Bildende Kunst und Schule. Dresden 1902. — Schubert, Die Werke der bildenden Kunst in der Erziehungsschule. Mit einem Anhang: Verzeichnis von Reproduktionen der Werke der bildenden Kunst, die für die Volksschule sich eignen. Dresden.

aa) Zeichnen

Halfter, Achtzehn Normalfiguren als Grundlage für den Schönzeichenunterricht in der Oberklasse der Volksschule. Mit einem die ganze Schulzeit umfassenden Plane des Zeichenunterrichts und einem speziell ausgeführten Lehrgange für die Oberklasse einer dreiklassigen Volksschule. Nach Herbartschen Grundsätzen. M.-Gladbach 1881. — Honke, Der Zeichenunterricht auf der Unterstufe, dargestellt in 10 Präparationen nach den formalen Stufen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1888. — Lehmann, Präparationen für den Zeichenunterricht. Halle. — Menard, Der Zeichenunterricht in der Volksschule. 3 Teile. Neuwied. — Otto-Rein, Pädagogische Zeichenlehre. 3. Aufl. Weimar 1885. — Rein u. Bauer, Stigmographisches Vorlagenwerk. Kassel. — Rein, Geschichte des Zeichenunterrichts. 2. Aufl. 1890. (In Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts.) Gotha. — Ders., Der Zeichenunterricht im Gymnasium. Hannover 1889. — Ders., Das Freihandzeichnen im Seminar. Dresden 1878.

bb) Gesang

Lehmensick, Lauttafeln. 11 Stück. Jena 1899. — Loos, Das Chorsprechen in der Schule. Seine Geschichte und Stellung in der Volks- und Lateinschule, sowie seine Beziehungen zum Chorbeten und Chorsingen. Prag 1889. — Stiehler, Das Lied als Gefühlsausdruck, zunächst im Volksschulgesange. Altenburg 1890.

c) Sprachunterricht

König, Die beiden Sprachen in den Volksschulen von Lothringen. Erwiderung auf die gleichnamige Schrift von V. Maryanx. Zabern 1896.

aa) Deutsche Sprache

Dörpfeld, Zum Sprachunterricht. (Ges. Schriften, V. Bd.) Gütersloh. — Sallwürk, Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1895. — Stoy, Der deutsche Sprachunterricht. 3. Aufl. 1868. Wien. — Ders., Eine Unterrichtsprobe; in Vaterhaus und Muttersprache. 1860. — Ufer, Die Pflege der deutschen Aussprache in der Schule. Altenburg 1896.

Lektüre, Fibel, Anschauung, Literaturgeschichte: Achenbach, Präparationen zur Behandlung deutscher Gedichte in darstellender Unterrichtsweise. 2 Teile. 3. Aufl. 1904. Cöthen. — Bliedner, Schillerlesebuch. Dresden 1883. — Conrad u. Florin, Lesebücher für die deutschen Primarschulen des Kantons Graubünden. 8 Bände. — Eberhardt, Die Poesie in der Volksschule. 1.—3. Reihe. 5. Aufl. 1896. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Ernst u. Tews, Deutsches Lesebuch für Mädchenschulen. Mit Berücksichtigung des hauswirtschaftlichen Unterrichts. 3 Bände. Leipzig 1891. — Florin, Die unterrichtliche Behandlung epischer und lyrischer Gedichte. Davos. — Foltz, Die deutsche Dichtung in der Unterklasse. Präparationen und Entwürfe. 1. Heft: Erstes und zweites Schuljahr. 2. Heft: Drittes Schuljahr. Dresden. — Ders., Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte auf der Oberstufe der Volksschule und in den Mittelklassen höherer Lehranstalten. 1. Teil: Elemente der Poetik und Theorie des Lehrverfahrens. 2. Teil: Präparationen. Dresden. — Frick, Epische und lyrische Dichtungen erläutert für die Oberklassen höherer Schulen und für das deutsche Haus. In Verbindung mit Fr. Polack herausgegeben. (Des Sammelwerkes: Aus deutschen Lesebüchern IV. Bd.) 2 Abteilungen. Berlin 1885. Gera 1887. 2. Aufl. Gera u. Leipzig 1895. — Frick, Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. Für die Oberklassen höherer Schulen (Aus deutschen Lesebüchern, V. Bd.). 2 Abteilungen. Ebenda. — Gräve, Präparationen zur Behandlung deutscher Musterstücke in der Volksschule. 3 Teile. 1885 f. Bielefeld. — Hiemesch, Der erste Schreibunterricht. Kronstadt 1891. — Hiemesch u. Christiani, Fibel. Ebenda 1891. — Dies., Präparationen für den ersten Schreibleseunterricht. 2. Aufl. 1904. Ebenda. — Hollkamm, Die Streitfragen des Schreibleseunterrichts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1897. — Ders., Präparationen für den Schreibleseunterricht im 1. und 2. Schuljahre. Altenburg 1898. — Ders., Fibel. Nach der kombinierten Schreiblese- und Normalwortmethode. Leipzig 1903. — Kirst, Präparationen zu 20 Heyschen Fabeln. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904. — Krönlein, Lesebuch für das dritte und vierte Schuljahr. Lahr 1884. — Ders., Vaterländisches Lesebuch. Ein Beitrag zur nationalen Erziehung der deutschen Jugend. Heidelberg 1892. — Lehmensick, Lauttafeln. 11 Stück. Jena 1899. — Ders., Das Prinzip des Selbstfindens in seiner Anwendung auf den ersten Sprachunterricht. Dresden. — Lomberg, Präparationen zu deutschen Gedichten. Nach Herbartischen Grundsätzen ausgearbeitet. 5 Hefte. 2. bis 4. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Ders., Sollen in der Volksschule auch klassische Dramen und Epen gelesen werden? Ebenda 1903. — Mager, Deutsches Elementarwerk. 1. Teil: Deutsches Lesebuch. 1. Kursus: 9. Aufl. 1857 ff. 2. Kursus: 7. Aufl. 1857 ff. 3. Kursus: 4. Aufl. 1855 ff. (2. Teil: Deutsches Sprachbuch.) — Oehlwein, Des Kindes erstes Buch. Leipzig 1874. — Rein, Pickel u. Scheller, Lesebuch für das zweite Schuljahr. — Thüringer Lesebuch für das dritte Schuljahr. Ebenda 1880 ff. — Sallwürk, Edm. v., Das Gedicht als Kunstwerk. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903. — Seidel, Die Pflege der Poesie in der Volksschule. Volkstümliche und klassische Dichtungen für den Gebrauch in Volks- und Mittelschulen erläutert und methodisch behandelt. Langensalza. — Ders., Die Behandlung deutscher Lesestücke auf der Unterstufe. 30 der schönsten und beliebtesten Gedichte, Erzählungen, Fabeln und Märchen für die Unterstufe ausgewählt, nach den Jahreszeiten geordnet und methodisch behandelt. Ebenda. — Sostmann, Lesebuch für die unterste Stufe. 2. Aufl. 1880. — Staude, Lehrbeispiele für den Deutschunterricht nach der Fibel von Heinemann u. Schröder. 2 Hefte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1898 u. 1904. — Tesch, Die Normalwortmethode und ihre Behandlung in der Volksschule. Danzig. — Ders., Entwürfe zur methodischen Behandlung deutscher Sprachstücke in der Volksschule. Neuwied. — Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke in zweisprachigen Schulen. Zabern 1896. — Vogt, Der Encyklopädismus und die Lesebücher. Wien 1878. — Wiget u. Florin, Vaterländisches (Schweizer) Lesebuch. Davos. — Wigge, Der erste Sprachunterricht nach dem Prinzip der Selbsttätigkeit. Berlin. — Wohlrabe und Steger, Neubearbeitung der Scharlach-Hauptschen Lesebücher. Lesebuch für Mittelschulen. Mit Begleitwort. Halle.

Grammatik: Adler, Orthographie und Grammatik in ihrer methodischen Behandlung nach den Grundsätzen Herbart-Zillers dargestellt und durch ein Beispiel mit Zusammenstellung der praktischen Imperative für die einzelnen Stufen erläutert. Bielefeld. — Stoy, Der

deutsche Sprachunterricht in den ersten sechs Schuljahren. Skizze des grammatischen Unterrichts und Grammatik ohne Worte. 3. Aufl. Heidelberg. 1842. Wien 1868. — Ders., Deutsche Grammatik ohne Worte. 4. Aufl., besorgt von Kögler, 1881.

Deutsch schriftlich: Hesse, Der Schreibunterricht. ein Versuch, die Methode dieses Unterrichtsgegenstandes auf Psychologie zu basieren. Schweidnitz 1860. — Krausbauer und Fritz Maier, Geschäftsaufsätze für landwirtschaftliche Winter- und ländliche Fortbildungsschulen, angeschlossen an die Arbeitskreise des Landwirts. Leipzig 1895. — Ders., Des Handwerkers Schriftverkehr. Eine Handreichung für den deutschen Unterricht in gewerblichen Fortbildungsschulen. Leitfaden: 3 Hefte. Aufgabenheft: 3 Hefte. Ebenda 1902. — Mann, Der deutsche Aufsatz in der Volksschule. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1878. — Scheibert, Der deutsche Aufsatz als Kennzeichen der gewonnenen Bildung. — Staude, Über Belehrungen im Anschlufs an den deutschen Aufsatz. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1897. — Wohlrabe, Stellung des Aufsatzes im Gesamtunterricht. Halle.

bb) Fremde Sprachen

Mager, Die genetische Methode des schulmäfsigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen. — Ders., Die genetische Methode des schulmäfsigen Studiums der fremden Sprachen und Literaturen und die Mittel, ihm aufzuhelfen. Zürich 1846. — Morres, Die Methodik des magyarischen Sprachunterrichts, 1888. — Rowe, Herbarts Lehre vom Studium der klassischen Sprachen dargestellt und beurteilt. Dissertation. — Sallwürk, Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen. Berlin 1898.

Latein: Altenburg, Winke zur Schulauslegung von Tacitus' Germania. Programm-Abhandlung. Wohlau 1892. — Ders., Winke zur Schulauslegung der Lieder des Horaz: 3. Buch der Lieder. Programm-Abhandlung. Ebenda 1893. — Ders., Probe einer Schulauslegung zu Tacitus' Agrikola. Programm-Abhandlung. Ebenda 1896. — Barth, Lateinisches Lese- und Übungsbuch für Sexta und Quinta. Leipzig 1879. — Bolis, Die formalen Stufen Zillers in ihrer Anwendung bei der Lektüre des Cornelius Nepos. Eger 1897. — Loos, Lesebuch aus Livius. Leipzig 1881. — Ders., Die Bedeutung des Lateinunterrichts in formaler und materialer Beziehung. Programm-Aufsatz. Brüx 1883. — Rothert, Das Latein in deutschen Gymnasien, eine Lebensfrage des höheren Schulwesens. Braunschweig 1850. — Ders., Der kleine Livius. Ebenda 1866. — Stoy, Lateinische Grammatik ohne Worte. Jena 1847.

Griechisch: Herbart, Kurze Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen, von Ludolf Georg Dissen. Herausgegeben und mit einer Vorrede begleitet von Johann Friedrich Herbart. Göttingen 1809. — Hoffmann, Neugestaltung des griechischen Unterrichts. Göttingen 1889. — Willmann, Die Odyssee im erziehenden Unterricht. Leipzig 1868. — Stoy, Griechische Grammatik ohne Worte. Jena 1847.

Französisch: Baetgen, Zur Neugestaltung des französischen Unterrichts. — Linz, Zur Tradition und Reform des französischen Unterrichts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1896. — Mager, Französisches Elementarwerk. Lehr- und Lesebuch für die unteren Klassen. Stuttgart 1856 ff. 1. Teil: Französisches Sprachbuch. 2. Teil: Französisches Lesebuch. 2 Bände. — Ders., Französische Chrestomathie. Ebenda 1842 ff. — Ufer, Französisches Lesebuch zur Geschichte der Befreiungskriege. Altenburg. — Ders., Französisches Lesebuch zur Geschichte der Entdeckungsreisen. Ebenda.

d) Geographie und Naturwissenschaften

aa) Geographie

Bartholomäi, Über den Unterricht in der Geographie; in der Schrift: Herr Curtmann u. die Gemütsbildung. Jena 1859. — Beyer, Deutsche Ferienwanderungen. Schulreisen als Anschauungsgänge in deutscher Landes- und Volkskunde. Leipzig 1894. — Fick, Erdkunde in anschaulich-ausführlicher Darstellung. 1. Teil: Die Alpen und Süddeutschland nebst einem Vorkursus der allgemeinen Erdkunde. 2. Aufl. Dresden 1905. — Fritzsche, Methodisches Handbuch für den erdkundlichen Unterricht in der Volks-, Bürger- und Mittelschule. 3 Bände. Erschienen 2 Bände. 2. Aufl. 1903. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Ders., Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. Ebenda 1902. -- Itschner, Lehrproben zur Länderkunde von Europa. Beitrag zum Problem der Stoffgestaltung. Leipzig 1904. — Kipping, Das System im geographischen Unterricht. Berlin. — Maennel, Präparationen für das Pensum der Mittelmeerzone. Halle. — Matzat, Methodik des geographischen Unterrichts. Berlin 1886. — Ders., Erdkunde. Ein Hilfsbuch für den geographischen Unterricht. 3. Aufl. Halle. — Prüll, Deutschland in natürlichen Landschaftsgebieten. Leipzig 1897. — Ders., Aus der Himmels- und Länderkunde. Ebenda 1900. — Seyfert, Die Landschaftsschilderung. Ein fachwissenschaftliches und psychogenetisches Problem, dargestellt an der heimatkundlichen Literatur über das Königreich Sachsen. Leipzig 1903. — Tischendorf, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. 5 Bände. Leipzig.

Mathematisch-astronomische Geographie: Bartholomäi, Astronomische Geographie für den ersten Unterricht. Jena 1846. Neu herausgegeben von Heckenheyn. 3. Aufl. 1899. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Döhler, Präparationen für den Unterricht in der mathematischen Geographie. Jena 1891. — Heckenheyn, Methodisches Lehrbuch der astronomischen Geographie. Dresden.

Heimatkunde: Bergemann, Wie wird die Heimatkunde ihrer sozial-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 1899. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Finger,

Heimatkunde. 5. Aufl. Berlin 1880. — Fritzsche, Präparationen zur Landeskunde von Thüringen. Altenburg 1897. — Göpfert, Heimatkunde mit Rücksicht auf Annaberg. 1880. — Hemprich, Beiträge zur Verwertung der Heimat im Unterricht in der Erziehungsschule, insbesondere in der vaterländischen Geschichte und Erdkunde. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Krönlein, Heimatkunde. Mit besonderer Beziehung auf Stadt und Umgegend von Heidelberg. Nach Stoys Grundsätzen. Bühl 1888. — Muthesius, Über die Stellung der Heimatkunde im Lehrplan. Weimar 1890. — Prüll, Die Heimatkunde als Grundlage für die Realien auf allen Klassenstufen. Nach den Grundsätzen Herbarts und Ritters, dargetan an der Stadt Chemnitz und ihrer Umgebung. Ausgeführt in 18 Lektionen. 2. Aufl. Leipzig. Dazu: Schülerheft. Ebenda.

Geographisches Zeichnen: Heiland, Das geographische Zeichnen. Ein Beitrag zur Methodik des geographischen Unterrichts. Dresden 1886.

bb) Naturwissenschaft

Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig 1885. — Dörpfeld, Zum Realunterricht. (Ges. Schr., IV. Bd.) Gütersloh. — Krausbauer (Twiehausen), Die Naturwissenschaften in der ländlichen Fortbildungsschule. 1896. — Partheil und Probst, Zur Konzentration des naturkundlichen Unterrichts. Berlin 1897. — Probst, Lehrplanskizzen zur Naturkunde nach Lebensgemeinschaften. Ebenda 1899. — Seyfert, Der gesamte Lehrstoff des naturkundlichen Unterrichts. 3. Aufl. Leipzig. — Ders., Anweisung zu planmäfsiger Naturbeobachtung, a) Beobachtungshefte I/II. b) Beobachtungsaufgaben I/II. Ebenda. — Piltz, Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat. 4. Aufl. 1893. Weimar. — Ders., Über Naturbeobachtung des Schülers. 2. Aufl. 1889. Ebenda.

Naturgeschichte

Burbach, Der einheimischen Vögel Nutzen und Schaden. Gotha 1874. — Krausbauer, (Twiehausen), Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen. Ausgabe A: 5 Bde. Ausgabe B: 2 Bde. 4. Aufl. Leipzig. — Ders., Kleine Pilzkunde in ausgeführten Lektionen. Ebenda 1889. — Ders., Naturkundliche Leitfäden. Ausgabe A. Ausgabe B in drei Teilen. Halle 1893. — Lotz, Ein Schulgarten mit Schulbeeten: Langauer Schulgarten, 1887. — Martin, Für die Lebensgemeinschaften wider die Konzentration. Berlin. — Niederley, Botanik in den unteren Schulklassen. Programm der Barthschen Erziehungsschule in Leipzig, 1880. — Schleichert, Anleitung zu botanischen Beobachtungen. 6. Aufl. 1906. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Ders., Experiment und Beobachtungen im botanischen Unterricht. Ebenda 1895. — Seidel, Das Leben der Tiere in Charakterbildern und abgerundeten Gemälden. Mit zahlreichen Abbildungen. Langensalza. — Seyfert, Menschenkunde und Gesundheitslehre. 32 Lektionen. Leipzig. — Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterricht. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1896.

Naturlehre

Krausbauer (Twiehausen), Fritz Maier und Wilhelm Maier, Physik und Chemie für landwirtschaftliche Winterschulen und ländliche Fortbildungsschulen, angeschlossen an die Arbeit des Landwirts. Leipzig 1895. Lehrer-Handbuch. 2. Schülerheft (Systembeft). — Ders., Naturlehre für Volksschulen in ausgeführten Lektionen, Halle 1891.

α) Physik

Ballauff, Die Grundlehren der Physik in elementarer Darstellung. 3 Teile. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1878. — Burbach, Physikalische Aufgaben. 2. Aufl. 1879. Gotha. — Conrad, Präparationen für den Physikunterricht. 2 Teile. Dresden.

β) Chemie

Arendt, Der Unterricht in der Chemie an niederen und höheren Schulen. Leipzig 1862. — Ders., Organisation, Technik und Apparat des Unterrichts in der Chemie. Leipzig 1868. — Ders., Lehrbuch der anorganischen Chemie. 3. Aufl. 1875. Ebenda. — Ders., Grundriss der anorganischen Chemie. 3. Aufl. 1885. Ebenda. — Ders., Methodischer Lehrgang der Chemie. Halle 1886. — Ders., Leitfaden für den Unterricht in der Chemie. 4. Aufl. 1886. Leipzig. — Ders., Grundzüge der Chemie. 3. Aufl. 1889. Ebenda. — Ders., Anorganische Chemie in den Grundzügen. 3. Aufl. 1889. Ebenda. — Ders., Technik der Experimentalchemie. Anleitung zur Ausführung chemischer Experimente beim Unterrichte an niederen und höheren Schulen. Für Lehrer und Studierende. 2. Aufl. 1891. Ebenda. — Ders., An Herrn Dr. Bänitz. Ebenda 1882. — Ders., Antwort auf den offenen Brief des Herrn Dr. Bänitz. Ebenda 1885. — Ders., Bildungselemente und erziehlicher Wert des Unterrichts in der Chemie. Zweiter Abdruck 1895. Ebenda. — Ders., Die Daktik und Methodik des Chemieunterrichts. Sonderausgabe aus Dr. A. Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. München 1895.

c) Mathematische Fächer

Ballauff, Die Grundbegriffe der allgemeinen Gröfsenlehre. 1875. — Bartholomäi, 10 Vorlesungen über Philosophie der Mathematik. Jena 1860. — Gille, Herbarts Ansichten über den mathematischen Unterricht. Halle 1888. — Helmes, Zweck und Methode des mathematischen Unterrichtes. Hannover 1844. — Ders., Elementarmathematik. 3 Teile. Ebenda 1873 ff. — Wittstein, Methode des mathematischen Unterrichts. Hannover 1879. — Ders., Elementarmathematik. 3 Teile. Hannover 1880. — Zizmann, Mathematische Abhandlungen. Programm der Coburger Realschule, 1869.

aa) Rechnen (Arithmetik, Algebra)

Ballauff, Lehrbuch der Arithmetik und Elemente der Algebra. Oldenburg 1871. — Bräutigam, Methodik des Rechenunterrichts auf der Stufe des Kopfrechnens mit Hilfe von Tillichs Rechenkasten. 2. Aufl. 1895. Wien. — Falke, Lehrbuch des bürgerlichen Rechnens. Arnstadt 1876. — Ders., Fragen und Übungsaufgaben zu dem Lehrbuche. Ebenda 1876. — Göpfert, Der Rechenunterricht in den ersten drei Schuljahren. Eisenach 1878. — Haase, Zur Methodik des ersten Rechenunterrichts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1898. — Hartmann, Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts. 3. Aufl. Frankfurt a. M. — Hartmann u. Ruhsam, Rechenbuch für deutsche Stadt- und Landschulen. 2 Ausgaben: A in 6 Heften für 6 bis 8stufige Schulen. B in 3 Heften für 1 bis 3stufige Schulen. 8. Aufl. Frankfurt a. M. — Hartmann, Lehrerheft zum Rechenbuch. Ebenda 1892. — Ders., Rechenbuch für höhere und mittlere Mädchenschulen. Methodisch geordnete Aufgabensammlung. In 3 Heften. Ebenda 1897. — Ders., Rechenbuch für die allgemeine Fortbildungsschule. Methodisch geordnete Aufgabensammlung mit gleichmäfsiger Berücksichtigung der Rechenoperation und Sachgebiete. Ebenda 1895. — Heiland u. Muthesius, Rechenbuch für Volksschulen. Ausgabe für Lehrer in 5 Heften. Ausgabe für Schüler in 5 Heften. Weimar 1892—1895. — Hiemesch, Rechenbuch für Elementar- und Volksschulen. Kronstadt 1899. — Hiemesch u. Teutsch, Rechenbuch für die Mittelstufe der Volksschulen. 2 Hefte. Ebenda 1899. — Menge, Der Rechenunterricht im Gymnasium und das klassische Altertum. Leipzig 1881. — Menge u. Werneburg, Antike Rechenaufgaben. Ebenda 1881. — Muthesius, Über die Stellung des Rechenunterrichts im Lehrplan der Volksschule. Leipzig 1893. — Niehus, Über einige Mängel in der Rechenfertigkeit bei der aus der Schulpflicht entlassenen Jugend. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1898. — Räther, Theorie und Praxis des Rechenunterrichts. 3 Teile. 3. Aufl. 1904. Breslau. — Räther u. Wohl, Übungsbuch für mündliches und schriftliches Rechnen: A. Gröfsere Ausgabe: 6 Hefte. B. Kleinere Ausgabe: 6 Hefte. C. Für höhere Schulen: 7 Hefte. D. Für höhere Mädchenschulen: 7 Hefte. Ebenda. — Schreiber, Die Tyrannei der Zahl. Altenburg. — H. Stoy, Zur Geschichte des Rechenunterrichts. 1. Teil. Inauguraldissertation. Jena 1876. — Teupser, Wegweiser zur Bildung heimatlicher Rechenaufgaben. Leipzig 1899. — Ders., Methodische Lehrgänge des elementaren Rechenunterrichts. Bis jetzt 4 Teile. Ebenda. — Zeifsig, Algebraische Aufgaben für die Volksschule. Leipzig. — Ziegler, Der Rechenunterricht im Lichte des sozial-pädagogischen Prinzips und der Konzentration. Bielefeld. — Ders., Die Stellung der Dezimalbrüche im Rechenunterricht. Ebenda.

bb) Geometrie

Bartholomäi, Die Grundlehren der Geometrie in elementarer Darstellung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1879. — Ders., Geometrie. Jena 1851. — Falke, Propädeutik der Geometrie. Eine Bearbeitung der geometrischen Formenlehre nach einer neuen Methode, gegründet auf praktische Aufgaben aus der Geodäsie. Leipzig 1867. — Fresenius, Die psychologischen Grundlagen der Raumwissenschaft. Wiesbaden 1868. — Ders., Raumlehre. Frankfurt 1861. — Hausmann, Beiträge zum Unterricht in der Raumlehre. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1885. — Martin, Der Anschauungsunterricht in der Raumlehre nach Formengemeinschaften. Berlin. — Martin u. Schmidt, Raumlehre für Mittelschulen, Bürgerschulen und verwandte Anstalten. 3 Hefte. Ebenda. — Ders., Soll die Raumlehre im Anschluſs an einheitliche Sachgebiete behandelt werden? Ebenda. — Niehus, Neuerungen in der Methodik des elementaren Geometrieunterrichts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 1903. — Pickel, Die Geometrie in der Volksschule. In neuer Bearbeitung von E. Wilk. 3 Hefte. Dresden. — Wilk, Der gegenwärtige Stand der Geometriemethodik. Ebenda 1902. — Ders., Die Formgemeinschaften — ein Irrweg der Geometriemethodik. Ebenda 1904. — Zeifsig, Präparationen für Formenkunde als Fach. 2 Teile. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Zeifsig u. Burckhardt, Aufgabenheft für Formenkunde. 2 Hefte. Ebenda. — Zeifsig, Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Ebenda 1901. — Zizmann, Geometrische Formenlehre. 2. Aufl. 1869. Jena — Ders., Geometrie in der Volksschule. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1882. — Zeifsig, Zur Reform des Geometrieunterrichts in der Volksschule. Annaberg.

f) Fächer zur Pflege der Gewandtheit

aa) Turnen

Hausmann, Das Turnen in der Volksschule. 4. Aufl. Weimar.

bb) Handfertigkeit

Barth-Niederley, Des deutschen Knaben Handwerksbuch. 5. Aufl. 1882. Leipzig. — Ders., Die Schulwerkstatt. Ebenda 1882. — Ders., Des Kindes erstes Beschäftigungsbuch. 2. Aufl. 1880. — Sallwürk, Anleitung zum Unterricht in der Handfertigkeit. Weinheim.

II. Lehre von der Zucht

Christinger, Friedrich Herbarts Erziehungslehre und ihre Fortbildner bis auf die Gegenwart, nach den Quellschriften dargestellt und beurteilt. Mit Porträt Herbarts. Zürich 1895. — Hieronymus, Herbarts Regierung und Zucht. Berlin. — Fröhlich, Die deutsche Erziehungsschule. Dresden. — Leutz, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. 1. Teil: Er-

ziehungslehre. Tauberbischofsheim. — Lindner, Allgemeine Erziehungslehre. 7. Aufl., bearb. von Fröhlich, 1890. Wien. — Rein, Regierung, Unterricht und Zucht dargestellt und in ihrem Verhältnis zueinander besprochen. Ebenda. — Strümpell, Erziehungsfragen, gemeinverständlich erörtert. Leipzig 1869 f. — Ufer, Durch welche Mittel steuert der Lehrer aufserhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren der heranwachsenden Jugend? 5. Aufl. 1897. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

1. Äufsere Zucht

Stoy, Über Haus- und Schulpolizei. Berlin 1856. — Ziller, Regierung der Kinder. Leipzig 1857.

2. Innere Zucht

Ackermann, Das Ehrgefühl im Dienste der Erziehung. Pädag. Fragen, 1. Reihe. Dresden. — Barth, Über den Umgang. Ein Beitrag zur Schulpädagogik. 4. Aufl. 1897. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Beyer, Die erziehliche Bedeutung des Schulgartens. Ebenda 1895. — Fleischhacker, Über Schulverbindungen und ihre Beseitigung. 1883. — Fröhlich, Die Gestaltung der Zucht und des Lebens einer erziehenden Schule. Wien 1878. — Herbart, Fünf Berichte an Herrn v. Steiger, 1797—1798. — Ders., Bericht über eine Reise in die Alpen. — Kohlstock, Eine Schülerreise. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1899. — Schubert, Über Schulferien. Ebenda 1892. — Stoy, Die Pädagogik der Schulreisen. Jena. — Strümpell, Die pädagogische Pathologie. Leipzig 1890.

C. Praktische Pädagogik

I. Von den Formen der Erziehung

1. Häusliche Erziehung

Ackermann, Die häusliche Erziehung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1895. — Armstroff, Schule und Haus in ihrem Verhältnis zueinander beim Werke der Jugenderziehung. 4. Aufl. 1899. Ebenda. — Lindner, Warum und inwiefern liegt der Schwerpunkt der Kindererziehung nicht in der Schule, sondern in der Familie und soll in ihr bleiben? (Strümpell, Pädag. Abhandlungen, I.) — Löwe, Wie erziehe und belehre ich mein Kind bis zum sechsten Lebensjahre. Hannover. — Ders., Wie erziehen und belehren wir unsere Kinder während der Schuljahre. Ebenda. — Stoy, Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen. Leipzig 1855.

2. Anstaltserziehung

Oehlwein, Meine Erfahrungen und Ansichten über das Wesen der Vier- und Schwachsinnigen usw. Weimar 1883. — Ders., Die natürliche Gebärdensprache usw. Ebenda 1884. — Stoy, Die Idee der Erziehungsanstalt. Der pädagogischen Kenntnisse neuntes Stück. Enthalten im Programm der Stoyschen Erziehungsanstalt. Jena 1885.

3. Schulerziehung

Fröhlich, Die deutsche Erziehungsschule. Dresden. — Herbart, Über die allgemeine Form einer Lehranstalt. Unvollendet. — Ders., Über das Verhältnis der Schule zum Leben. Vorgelesen in der Deutschen Gesellschaft am 18. Januar 1818. — Keferstein, Aufgaben der Schule in Beziehung auf das sozialpolitische Leben. 2. Aufl. 1896. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Matzat, Die Überfüllung der gelehrten Fächer und die Schulreformfrage. Berlin 1889. — Rothert, Die Schulreform. Aurich u. Leer 1848. — Stoy, Schule und Leben. Der pädagogischen Bekenntnisse erstes Stück. Jena 1844. — Ders., Die Not der Schule. Der pädagogischen Bekenntnisse drittes Stück. Ebenda 1847. — Trüper, Die Schule und die sozialen Fragen unserer Zeit. 3 Hefte. Gütersloh 1890. — Willmann, Über die soziale Aufgabe der höheren Schulen. Braunschweig 1891.

a) Volksschule

Barth, Über Leipzigs Volksschulen. Leipzig 1861. — Dörpfeld, Zwei pädagogische Gutachten. Gütersloh 1877. — Drbal, Die Volksschule in Österreich. Iglau 1872. — Horn, Über zwei Grundgebrechen der heutigen Volksschule. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903. — Miquél, Wie wird die deutsche Volksschule national? Lingen 1852. — Seyfert, Die Organisation der Volksschule auf psychologischer Grundlage. Zwickau. — Voigt, Welche Aufgabe stellt die Gegenwart an die Arbeit der Volksschule? Leipzig 1891.

b) Mittel-, Bürger- und Realschule

Dörpfeld, Der Mittelstand und die Mittelschule. Barmen 1853. — Fröhlich, Die Mittelschule und die gehobene Stadtschule oder die Bürgerschule. 2. Aufl. 1888. Dresden. — Herbart, Mathematischer Lehrplan für die Realschulen. 1. Juni 1824. — Kern, Zur Realschulfrage. — Kühner, Das Realschulwesen in Charakteristiken. Darmstadt 1847. — Mager, Die deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsmann. 1840. Ausgabe von Eberhardt. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Ders., Zeitschrift, Pädagogische Revue. 1840—1849. 1849—1854 herausgeg. von Scheibert, Langbein u. Kuhn, 1855—1858 von Langbein allein. — Ders., Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürgergymnasiums (Real- oder höhere Bürgerschule). Bellevue b. Constanz 1845. — Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848. — Gustav Wiget, Theorie und Praxis des Realschulunterrichts. St. Gallen 1889.

c) Gymnasium

Altenburg, Zur Lehrplanorganisation für die Prima des humanistischen Gymnasiums. Wohlau 1891. — Bonitz u. Exner, Organisationsentwurf für österreichische Gymnasien und Realschulen. Wien 1849. — Brock, Protest gegen Direktor Rotherts Gesamtgymnasium. Hannover 1848. — Drobisch, Philologie und

Mathematik als Gegenstände des Gymnasial-Unterrichts. 1832. — Frick, Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. In Verbindung mit Richter und Meyer herausgegeben; von Fries fortgesetzt. — Scheibert, Das Gymnasium und die Bürgerschule. Berlin 1836. — Stoy, Zwei Tage auf englischen Gymnasien. Leipzig 1860. — Taute, Pädagogisches Gutachten über die Verhandlungen der Berliner Konferenz für das höhere Schulwesen. Königsberg 1849. — Vogt, Das österreichische Realgymnasium. Leipzig 1872.

d) Mädchenschule

Ackermann, Über die Konzentration des Unterrichts mit spezieller Rücksicht auf den Lehrplan der höheren Mädchenschule. Pädagogische Fragen, 1. Reihe. Dresden 1884.

e) Fachschulen

Keferstein, Die Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen. Beitrag zur Frage der Fortbildungsschule. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903.

II. Von der Schulverwaltung

1. Schulverfassung

Barth, Die Reform der Gesellschaft durch Neubelebung des Gemeindewesens. Leipzig 1885. — Dörpfeld, Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. Gütersloh 1863. — Ders., Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen. Elberfeld 1869. — Ders., Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung. 2. Aufl. 1883. Barmen. — Ders., Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. Hilchenbach 1892 f. — Frick, Die Einheit der Schule. Frankfurt a. M. 1884. — Ders., Die Möglichkeit der höheren Einheitsschule. Hannover 1887. — Herbart, Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. 1810. — Hollenberg anonym in der ersten Auflage der Pädagogischen Real-Encyklopädie von Schmid der Artikel »Schulverwaltung« vor dem Artikel von Paldamus über denselben Gegenstand. — Katzer, Die Trennung der Schule von der Kirche nach ihren Prinzipien beurteilt. Pirna 1872. — Keferstein, Gemeinsame Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftliche Grundlagen von Schule und Kirche. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1894. — Wigge, Die Schulsynode. Wiesbaden. — Ders., Die Stellung des Lehrers in der inneren Verwaltung der Schule und die Beurteilung seiner Lehrtätigkeit. Bielefeld. — Trüper, Wem gehört die Schule? Ein Wort zur Verständigung in der Schulverfassungsfrage. Bremen 1885. — Voigt, Die Simultanschule — warum darf sie nicht die Schule der Zukunft sein? Berlin. — Trüper, Die Familienrechte an der Erziehung. 2. Aufl. 1892. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

2. Einrichtung der Schulen

Ackermann, Die Rangordnung in der Schule. Pädagogische Fragen. 1. Reihe. 1884. — Bonitz u. Exner, Organisationsentwurf für österreichische Gymnasien und Realschulen. Wien 1849. — Brinkmann, Über Individualitätenbilder. Wiesbaden. — Dörpfeld, Zwei pädagogische Gutachten über Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung: a) Über die vierklassige und die achtklassige Schule. b) Über die konfessionelle und die paritätische Schule. Gütersloh 1877. — Fröhlich, Die Grundlehren der Schulorganisation. 3. Ausgabe 1891. Wien. — Ders., Zur Theorie der Schulorganisation. — Hartmann, Über Individualitätenbücher. 3. Bericht der Bürgerschulen zu Annaberg. Annaberg 1882. — Herbart, Pädagogische Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung nach der Idee des Herrn Regierungsrat Graff. Königsberg 1818. — Hollkamm (E. Thal), Überfüllung der Schulklassen. Gütersloh. — Lange, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1893. — Lomberg, Grofse oder kleine Schulsysteme? Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1893. — Mager, Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürgergymnasiums (Real- oder höhere Bürgerschule). Bellevue b. Konstanz 1845. — Seyfert, Die Organisation der Volksschule auf psychologischer Grundlage. Zwickau. — Schöne, Der Stundenplan und seine Bedeutung für Schule und Haus. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1901. — Tischendorf, Warum sind Elternabende abzuhalten und wie sind sie zu gestalten? Dresden. — Wohlrabe, Die Durchführung der Schulklassen. Gotha.

3. Leitung der Schulen

Dörpfeld, Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung. 2. Aufl. 1882. Barmen. — Ders., Neuer Beitrag zur Leidensgeschichte. Ebenda 1883. — Rein, Schulaufsicht. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1894. — Rolle, Die Schulaufsicht, insbesondere ob der Geistliche dabei beteiligt sein soll. Saalfeld 1883. — v. Sallwürk, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württembergischen Kammer im Mai 1891. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1892. — Ders., Art und Bedeutung einer kulturgemäfsen Schulaufsicht.

4. Lehrer und Lehrerbildung

a) Lehrer

Andreae, Zur Selbsterziehung des angehenden Lehrers. 1889. Programmarbeit. — Horn, Welche Anforderungen stellen die Zeitverhältnisse an den Volksschullehrerstand? Gütersloh. — Hug, Über die berufliche Fortbildung des Lehrers. Zürich 1887. — König, Lehrervereine und Lehrertage. Zabern 1895. — Kuhn, Die Persönlichkeit des Lehrers im erziehenden Unterricht. Leipzig. — Lange,

Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit. Plauen 1895. — Lotz, Über Lehrerkonferenzen im allgemeinen und über die Generalkonferenz der Volksschullehrer des Herzogtums Coburg, im besondern. Coburg 1895. — Männel, Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 1898. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Sieler, Persönlichkeit und Methode. Ebenda 1900.

b) Ausbildung der Volksschullehrer

Andreae, Zur inneren Entwickelungsgeschichte der deutschen Lehrerbildungsanstalten. Kaiserslautern 1890/91 u. 1891/92. — Itschner, Bildungsnöte der Volksschullehrer. Leipzig 1903. — Keferstein, Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 1898. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Ders., Volksbildung und Volksbildner. Ebenda. — Rein, Zur Frage der Lehrerbildung in Deutschland. Gotha 1898. — v. Sallwürk, Volksbildung und Lehrerbildung. Ebenda 1891. — Ders., Das wissenschaftliche Programm der Lehrerbildung. Ebenda 1900. — Stoy, Organisation des Lehrerseminars. Leipzig 1869. — Ders., Lehrerberuf und Lehrerseminar. Wien 1868. — Ders., Idee und Bedeutung des Lehrerinnenseminars. Jena 1884. — Vogt, Die neue preufsische Seminarreform unter pädagogischer Beleuchtung. Dresden. — Wohlrabe, Die Stellung der Herbartschen Pädagogik zur Lehrerbildung. Gotha 1897.

c) Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen

Bartholomäi, Das pädagogische Seminar zu Jena. Leipzig 1858. — O. W. Beyer, Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1897. — Bliedner, K. V. Stoy und das pädagogische Universitätsseminar. Ebenda 1886. — Brzoska, Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäfsige Einrichtung. 1. Aufl. 1836. 2. Aufl., von Rein besorgt. Leipzig 1887. — Exner, Über die Bedeutung des akademischen Studiums. Rede an die Studierenden. Prag 1837. — Frick, Das Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen. Halle 1883. — Lindner, Die pädagogische Hochschule. Wien 1874. — Rein, Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena. Heft 1—10. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — v. Sallwürk, Das Staatsseminar für Pädagogik. Gotha 1890. — Stoy, Ein Vorschlag zur pädagogischen Bildung der Theologen. Jena 1843. — Ders., Die neue Volksschule des pädagogischen Seminars zu Jena. 1885. — Ders., Schulordnung für die Seminarschule zu Jena. Jena 1858. — Strümpell, Die Universität und das Universitätsstudium. Mitau 1848. — Taute, Die Wissenschaften und Universitätsstudien, den Zeitbewegungen gegenüber. Königsberg 1848. — Vogt, Das pädagogische Universitäts-Seminar. Leipzig 1884. — Weilinger, Das pädagogische Seminar in Jena und seine Bedeutung. Jena 1878. — Akten und sonstige Schriftstücke, betreffend das pädagogische Seminar in Königsberg (Kehrbachs Herbart-Ausgabe, Bd. XII).

Fechenheim-M. C. Ziegler.

Herder, Joh. Gottfried

1. Sein pädagogischer Lebensgang. 2. Seine pädagogische Anlage. 3. Sein Bildungsideal. 4. Seine Theorie des Bildungswesens. 5. Aus der Methodik des Gymnasialunterrichts. 6. Aus der Methodik des Volksschulunterrichts. 7. Herders Stellung in der Geschichte der Pädagogik.

1. Sein pädagogischer Lebensgang. Johann Gottfried Herder, am 25. August 1744 zu Mohrungen in Westpreufsen geboren als Sohn eines armen Mädchenlehrers, der zugleich Kirchendiener war, stand zeitlebens unter den Eindrücken seiner eigenen Erziehung. Seinen ersten Unterricht erhielt er von einem »pedantischen Handwerksmonarchen«. Die Nachwirkung seiner pedantisch-grausamen Methode ist in Herders Schulideal von Grazie und anschauungsreicher Lebendigkeit zu erkennen. Die Erinnerung an den Unterricht, den er selbst erduldet, gibt seinen Reformvorschlägen zugleich die Energie und die radikale Wendung: es ist ein durchgängiges Sichauflehnen gegen die Sklaverei der blofsen Autorität und Uniformität, was ihn dabei leitet und bis in die Extreme des Individualismus treibt. Äufserst wertvoll aber ward der negative Antrieb, dafs ihm nichts schrecklicher blieb, als »pedantisch verdorbene Jugendseelen«, die es nicht mehr verwinden können, dafs sie statt in Begriffen des Schönen mit Bildern des Häfslichen und Verzerrten genährt wurden, als durch Schablone und Abstraktion allzufrühe gealterte Jugendseelen, denen lebendige, anschauende Begriffe, freie, fröhliche Wahrnehmungen des vielgestaltigen Lebens entwendet wurden. Daher seine durchgängigen Forderungen des Fliefsenden, Konkreten, Unabgeschlossenen, des Wachstümlichen und Naturgemäfsen. Der in solcher Schule unbefriedigte Wissensdrang warf sich auf eine überall umherspürende Vielleserei, von der er selbst später die »gräuliche Unordnung seiner Natur« her-

leitete, von der sicher auch die Zerfahrenheit seiner Interessen, die mangelnde Einheitlichkeit seines inneren Lebens, jener Eklektizismus herzuleiten ist, der es nie zu gewissen festen Grundzügen und Mafsstäben kommen läfst, wodurch die das Gemüt überflutenden Massen sich kreuzender Zuflüsse abgewehrt werden können. Seiner Lesewut genügen zu können, war für Herder der einzige greifbare Gewinn seiner Famulusstellung im Hause des Diakonus Trescho, des Verfassers einer »Sterbebibel«, die der Knabe abzuschreiben den Vorzug hatte. Herder sah später in ihm nur »einen Hohnaffen des Teufels«, dessen erbauliche Schönschreiberei sich so wenig reimte mit deren Gegenstand, »der Kunst, selig und fröhlich zu sterben«. Sein inhumaner Kaltsinn trieb den von ihm in mystische Gefühlsansprüche gesteigerten Jüngling, der ihn vergebens frug nach dem »leichten Weg des Evangeliums zur Seelenruhe und Besserung«, in einen gefährlichen Konflikt mit der Tradition: »sein durch die hohe Einfalt der biblischen Sprache längst gerührtes Herz, sein durch die klar bestimmten humanen Gesinnungen der Alten gebildeter Geschmack« konnte jene abgeschmackte, süfslich reflektierende, unklare Kirchengläubigkeit nicht mehr geniefsen. Die herzlose Verachtung, mit der sein Tyrann sein bestes Streben behandelte, und die ohnmächtige Empörung dagegen brachten sein ganzes Wesen in den Zustand der äufsersten Spannung, in eine krankhafte Reizbarkeit, in jene geradezu pathologische Neigung zum Übelnehmen, die Goethe als »Unbetulichkeit« bezeichnet hat; es blieb ihm für Lebenszeit aus der Knabenzeit die Wurzel der Bitterkeit. Daneben kamen aber doch immer wieder die schlichten, religiösen Gewöhnungen des Elternhauses zum Durchbruch, dessen arbeitsames Leben in Bibel und Gesangbuch eingefafst war. Freilich war es nicht eigentlich diese in religiöser Poesie und innigem Gefühl der stillerhabenen Gottesnatur atmende Frömmigkeit, was ihn in allzufrühen Anfechtungen aufrecht erhielt, sondern das hochgradige Selbstgefühl, der Glaube an seinen Genius, vor dessen Phantasie sich eine weite Perspektive ehrgeizigen Wünschens, Hoffens und Planens dehnte. Dafs der völlig vereinsamte, in sich gekehrte Jüngling, schwankend zwischen pessimistischer Melancholie und stolzer Selbstigkeit, doch am Ende den Weg fand zum christlichen Predigtamt, verdankte er nicht den Einflüssen des milden, knochenlosen, toleranten Pietisten, seines Pastors Willamovius: dessen »gothisch-dunkle«, oft ins Abenteuerliche und Leere führenden Gedankengänge bestärkten vielmehr seine intensive Abneigung gegen die Kirchenfrömmigkeit, gegen die frühe mechanische Gewöhnung zur Andacht, die dumpfe Empfindung des Feierlichen, die taube Art der Andacht, die keinen bestimmten, grofsen Gedanken aufkommen läfst, nur Kirchengefühl ist, ein schädliches Opium der Seele. »Einzig der Bibel zu Liebe bin ich Theolog geworden.« Der Bibel zu lieb, nicht aber um ihres Offenbarungsgehaltes, ihrer Heilstatsachen willen, sondern wegen ihres poetischen Reichtums, den er mit vollen Zügen in sich aufnahm, mit dem er sich über die beschränkte Kirchenfrömmigkeit seiner Umgebung hinauszuschwingen sich gewöhnt hatte. So blieb die Bibel von ihrer poetisch-religiösen Seite her zeitlebens, auch in Zeiten weitestgehender Skepsis die Brücke, auf der er zu positiven Auffassungen sich zurückfand. Die ungemein beweglich aufgefafste Bibel blieb so auch das Grundbuch seiner Lehrwirksamkeit.

Auf der Universität Königsberg sollte Herder kein eigentliches, gesundes, sorgloses, seine Ecken abschleifendes akademisches Leben kennen lernen: am Tage seiner Immatrikulation trat er als Inspizient ein in die mit dem Kollegium Fridericianum verbundene Pensionsanstalt. Kaum in die Freiheit versetzt, zu lernen, mufste er sich sogleich wieder einzwängen in die Rolle eines Lehrenden. Man erkannte in dem schon in Mohrungen geübten Lehrerssohn bald ein Lehrtalent ersten Ranges und betraute ihn mit dem Unterricht in immer mehr Fächern, in immer höheren Klassen. Nur in Religion unterrichtete er nicht, hielt dagegen Betstunden und Katechisationen, worin er es einzig verstand, die Aufmerksamkeit zu fesseln, die Geister zu wecken, die Herzen zu erwärmen. Mit grofser Strenge hielt er auf Ordnung und Tätigkeit, aber mit ebenso grofser Liebe nahm er teil an den persönlichen

Interessen der Schüler. Dafs mit der Lehr- die Erziehungsaufgabe so eng verbunden war, konnte seine pädagogische Anlage nur fördern und dies erste öffentliche Auftreten gerade nicht als Prediger, sondern als Katechet die Auffassung der religiösen Verkündigung als einer wesentlich pädagogischen Tätigkeit nur bestärken. »Ich verdanke, schreibt er über jene Zeit, dem eigenen Dozieren die Entwicklung mancher Ideen in ihrer klaren Bestimmtheit; wer sich diese in irgend einer Sache erwerben will, der doziere sie.« So erscheint uns diese frühe Lehrtätigkeit zunächst als ein Gewinn — für die ganze Methode seines Studiums: beim Lernen achtete er zweifellos zugleich auf das für den künftigen Lehrer Wertvolle, seine gelehrten Interessen nahmen eine Wendung auf das Lebenskräftige, Bildung fördernde — für die Methode seiner öffentlichen Verkündigung im besondern: das Bedürfnis bildete sich, seine Ideen zu klarer Bestimmtheit zu entwickeln, sie loszuwerden und lebendig auszusprechen gerade für solche, die davon für zeitlebens bestimmt werden können.

Seine erste lateinische Rede: ineuntem hominis aetatem maximis commodis ac periculis obnoxiam, wo der freie Wuchs seines jugendlichen Geistes alle Fesseln des »lateinischen Geistes« durchbricht, setzt aufs bestimmteste christlichen Glauben und Sitte als pädagogische Grundtriebe voraus; aber das christliche verliert sich unmerklich ins humanistische Bildungsideal. Mit grofser Vorliebe versenkt Herder sich in die Anfangszustände des Seelenlebens, berührt die intimsten Pflichten der Eltern schon gegen die Säuglinge und betont das Komplizierte der geistigen Anlagen, die er dem gordischen Knoten vergleicht. Weiter weist er im Knabenalter die breiten Wurzeln der Laster nach, durch kein Argusauge zu verhüten; dazu die grofsen Gefahren für die Lehrer, ne formando deforment imaginem, und ruft aus: vorago hic periculorum se meis offert oculis, alto quem humanitatis ardor accendit. Die deutsche Rede über: »die Grenzen unseres Fleifses zu bestimmen, den wir der Muttersprache und gelehrten Sprachen widmen sollen« zeigt uns, dafs die pädagogischen Interessen seinen literarischen Unternehmungen den Weg weisen, ja den Mittelpunkt all seiner Interessen bilden. Es ist in der Tat eine grofsartige Auffassung der Sprache in ihrem Verhältnis zu den Gedanken, der Muttersprache zumal, in der man allein zum Kern der Eigenheit dringen, Sachen statt Worte, Begriffe statt Zeichen fassen könne; es ist ein vorzügliches Beispiel für die Energie seines praktischen Denkens, wie da sofort aus der Einsicht in das idiotistische Leben der Sprache, in das genaue Band zwischen Sprache und Denkart die Forderung entspringt, die lächerliche Vielwisserei, den Pedantismus der Philologie zu brechen: »die Erstlinge unseres Fleifses gehören der Muttersprache.« Geradezu entzückend ist die frische und sichere, keck lebendige Beredsamkeit, die auch die psychologischen Untersuchungen belebt und die ganze sinnige Bilderkraft seiner Seele offenbart; es ist ein grofser Wurf, der aus den feinsten Beobachtungen die weitgehendsten Konsequenzen für das Bildungswesen gewinnt, und diesem Wurf entspricht genau der kühne Gang der Rede: »die ersten Wörter, die wir lallen, sind Grundstimmen unserer Seele, und die Wärterinnen unsere ersten Lehrer der Logik.«

Es ist bezeichnend für diesen »der Weltweisheit und Gottesgelahrtheit Beflissenen«, dafs wir zuerst den Lehrenden und dann den Lernenden betrachten. Seine wohlerhaltenen Studienhefte spiegeln uns mit ihrer gräulichen Unordnung den ganzen genialen Menschen, der nicht einfach rezipieren, sich nicht in ein einfaches Fachstudium, in die Hefte seiner Lehrer einzwängen lassen kann. So gewaltig ihn Kant fesselte, es war doch weniger sein Gedankeninhalt, sein System, als die persönliche Denkart, was ihn mit tiefer Sympathie erfüllte, die freie, weltmännische, geistvolle Art, der lebendige Unterricht, der das Resultat aller Erziehungswissenschaften darbietet, den »glücklichen Weg geht, immer κατ' ἄνθρωπον zu philosophieren.« Auf Lebenszeit gab Kant seinem Geist die Wendung von der mathematisch-deduktiven, tabellarisch-synthetischen Methode der Wolfschen Philosophie zur analytisch-zetetischen Methode »der philosophischen Erziehung«, »die zuerst den sinnlichen Verstand leitet, sich zu seiner Sprache herabläfst, mit ihm geht, ihn nach

und nach erhebt und ihm endlich in der Sphäre der Vernunft mit allem Glanze der Deutlichkeit erscheint und verschwindet.« Kant führte ihn zu Bacon, Locke, Hume, aber auch zu Rousseau, der seine Zuneigung zu der ursprünglichen Natur bis zu einem die Grundlagen des Christentums antastenden Naturalismus entwickelte. Der oft überschätzte Einflufs Rousseaus (s. u.) fand ein heilsames Gegengewicht in der tiefen persönlichen Einwirkung Hamanns, dessen kräftiger Realismus und heilsbegieriger Biblizismus, dessen leidenschaftliche Phantasie und dessen Hunger nach Realitität, die ihm Halt bieten sollte, Herder nicht blofs in seiner schroffen Abneigung gegen die aufklärerische Theologie, sondern auch in seiner steten Betonung sinnlich lebendiger, intuitiver Erkenntnis zeitlebens bestimmt; er bestärkte ihn auch darin, Kant wesentlich die Idee einer negativen Philosophie zu entnehmen, der sokratischen Wissenschaft, nicht zu wissen. Der jugendliche Pädagoge gab auch der Psychologie eine praktische Wendung: die ganze Philosophie wird auf Anthropologie reduziert, diese auf eine »Empfindungs-, Beurteilungs- und Vortragskunst« zugespitzt, welche uns vorzüglich zeigen soll, »dafs und wie die Philosophie für das Volk nutzbar zu machen sei«. Die dies Thema behandelnde Skizze zeigt so recht die durch Kant veranlafste Zuwendung zur englischen Erfahrungsphilosophie und zugleich zu Rousseau und Hamann. Das Volk bedürfe, führt er aus, nicht der Korrektur des reinen Denkens, das sich erst künstlich Probleme schafft, sondern einer Besserung des gesamten Verstandes durch Ordnung seiner Einbildungskraft und Empfindung. Für seinen Grundsatz, »dafs zum Besten des Menschenvolkes keine Entwicklung der höheren Seelenkräfte zu wünschen sei« und für seine Methode, »dem menschlichen Geist seine natürliche Stärke in voller Lebhaftigkeit zu erhalten und auf jeden Fall anwenden zu helfen«, beruft er sich auf den Menschenfreund Rousseau; ihm entnimmt er auch den Grund für die Entbehrlichkeit der Moral für das Volk: »der Zaun, der es leitet, dank der Natur, die uns schuf, sind nicht Kenntnisse, sondern Empfindungen, und diese sind alle gut.« Dunkelheit gehöre zu denselben als Schatten ihrer rührenden Würde; sobald Empfindung Grundsatz wird, hört sie auf Empfindung zu sein, wird nervenlos. Nicht einmal die Resultate der Philosophie sind allgemein zu machen; denn sie haben einen Wert nur als Sättigung der Neugierde, dieses künstlichen letzten Vergnügens, das wider die Natur arbeitet: »eine unersättliche Wassersucht, die nicht dein Glück macht.« »Das Volk verlernt auf Kleines aufmerksam zu sein, wenn es auf Gründe denkt.« Herder treibt diese naturalistische Betonung des unbewufsten Instinkts bis zu der Forderung: »einen Teil des Volkes mufs die Philosophie blofs zu handelnden Maschinen machen als technische Kunst, den anderen kann sie schon selbst einen Ton zum Denken angeben, ohne sie doch in ihre Zukunft aufzunehmen.« So gewinnt er von der Anthropologie aus pädagogische Maximen, die er eigentlich stets festhielt: so spät als möglich die Freiheiten des Tiers beschränken, die höheren Kräfte reifen lassen; einen philosophischen Geist einzuprägen suchen, so dafs man nie Lust habe, ein Handwerksphilosoph zu werden; die Tugend nicht lehren, sondern einprägen; die Tugenden predigen, die man versteht; Moral aus dem Herzen der Menschen, nicht aus fremden Zeiten lernen u. s. f.

In diesem Geist übernahm der 20jährige, der kaum 2½ Jahre studiert, gelehrt und geschwärmt, die Stellung als Collaborator an der Domschule in Riga. Wir freuen uns, dafs es zunächst eine Schul-, nicht eine Predigerstelle war: seine historischen, philosophischen und ästhetischen Einsichten samt seiner pädagogischen Übung waren seinen theologischen Einsichten, seiner kirchlichen Übung weit überlegen. In jeder Hinsicht war dieser Abschlufs verfrüht; er war, zumal als Charakter, als Wille, als religiöse Persönlichkeit noch nicht reif, noch in voller Gärung, noch ganz weltweite Empfindung; noch fehlte alle Ausschliefsung und Abgrenzung, sein Lebensbaum umrankt von luxurierenden, blühenden Gewinden; und nun die erzwungene Falte des Ernstes, die äufsere Fertigkeit! »O was ist's für unersetzlicher Schade«, seufzte er später, »Früchte affektieren zu müssen und zu wollen, wenn

man nur Blüten tragen sollte!« Doch, wie es stets in seinem Leben blieb, was seiner eigenen Entwicklung, seinem Frieden und harmonischen Abschlufs zum Schaden ward, diese strebende Unruhe, dieser Kontrast von Aufgabe und Besitz, der gab ihm das unendlich Anregende, Aufreizende für andere. Wir besitzen noch begeisterte Lobsprüche seiner Zöglinge: sie rühmen die vortreffliche Methode und den humanen Umgang. Unter ausdrücklichem Hinweis auf seine in Riga bewahrten ungewöhnlichen pädagogischen Gaben und Verdienste berief ihn der Kirchenvorstand der Petersburger Lutherischen Gemeinde zum Inspektor ihrer neu errichteten Unterrichts- und Erziehungsanstalt; der Rat zu Riga aber hielt ihn fest durch Stiftung einer aufserordentlichen Predigerstelle für ihn. Seine Hauptaufgabe blieb das Unterrichten. In Riga hat er sich in jahrelanger Übung zum musterhaften Pädagogen ausgebildet; hier hat er sich die Grundsätze, vorzüglich aber die vielseitige Einsicht in Schulwesen und Methodik erworben, die dem Weimarischen Schulaufseher nachher zu statten kamen und von denen seine Schulreden voll sind. Er sollte ja an einer lateinischen Schule die heranwachsende Jugend für den bürgerlichen Beruf, für die kaufmännische Laufbahn erziehen; so bestärkte er sich immer mehr in der Abneigung gegen alle tote Gelehrsamkeit und in der Betonung des Wertes der Realien. Er kam ganz in Aufgaben und Auffassungen des Realgymnasiums hinein: in gleichzeitigen Rezensionen bekämpft er den Despotismus der lateinischen Sprache und befürwortet die Realwissenschaften. Der Aufenthalt in der alten Hansestadt entwickelte in ihm mächtig die Ideen von bürgerlicher Freiheit und bürgerlichem Wohl, die Beachtung merkantiler, utilitarischer Bestrebungen. Der Lehrer der Grazie gewann eine weltmännisch-praktische Richtung und kam so in innige Fühlung mit dem merkantilen, utilitarischen, politischen, »wohl polizierten« Zeitgeist der Ära Friedrichs des Grofsen. Natürlich fafste Herder auch seinen Predigerberuf pädagogisch auf: »der Redner Gottes« wie der Schriftsteller steht im Dienst der »Demopädie«, der Volkserziehung durch eine menschliche Philosophie. »Da ich, so schreibt er an Kant, aus keiner anderen Ursache mein geistliches Amt angenommen, als weil ich wufste und es täglich aus meiner Erfahrung mehr lerne, dafs sich nach unserer Lage der bürgerlichen Verfassung von hier aus am besten Kultur und Menschenverstand unter den ehrwürdigen Teil der Menschen bringen lasse, den wir Volk nennen, so ist diese menschliche Philosophie auch meine liebste Beschäftigung.«

Als er Mai 1769 seine Entlassung forderte, um die zu früh abgebrochene Selbstbildung nachzuholen, tatsächlich, um einer durch eigene Disziplinlosigkeit unerträglich gewordenen Lage zu entrinnen, verliefs ihn auf seiner Studienreise durch Frankreich doch der Rückblick auf seine verlassene Position keinen Augenblick. Aus anfänglichen Reuegedanken über soviel verkehrt Angefalstes erwuchsen bald Zukunftspläne zur Verbesserung der Domschule und seiner Stellung daran. Sein grofsartiges Reisetagebuch entwirft in voller Ausführung das »Ideal einer Schule«, wofür die bestehende Ritterschule nur den äufseren Rahmen abgibt. »Sachen statt Worte«, »lebendige Anschauung statt toter Begriffe« — das ist das Grundprinzip dieser Realschule, die durch vorwiegenden Unterricht in den Realien »für die Menschheit und fürs ganze Leben« bilden soll, wofür der Sprachunterricht nur ein sekundäres Element ist. Wir werden später näher darauf einzugehen haben, auch auf die Frage, ob dies Ideal Bestand gehabt hat. Hier sei nur betont, dafs in seinem Schulplan sich nur das Ideal spiegelt, das er im Mifsbehagen über seinen bisherigen Bildungsgang für seine Selbstbildung gewonnen hat. Da fliefst aber der Hunger nach Realitäten und die Sehnsucht nach voller, echter Menschlichkeit, das Streben, sich seinem Zeitalter zu bequemen, »wo nichts als der Kommerz-, Finanzen- und Bildungsgeist herrscht«, und das ganz umgekehrte Streben, »Originalgenies« zu erziehen, sie jung zu erhalten gegenüber dem veralteten, utilistischen Zeitgeist, fortwährend ineinander über. Mit der pädagogischen aber verbindet sich alsbald der Plan einer politischen Wirksamkeit; die Einrichtung einer Schule der Bildung zur Humanität und zur nationalen Wohlfahrt soll nur der eine Ausgangs- und Stützpunkt für das ganze

Volks- und Staatsleben ergreifende Reformen sein, Reformen, die aus der jugendlichen, halbwilden Nation ein »Originalvolk« machen sollen, einen Lehrmeister des schlafenden Europas. So enthält das Reisejournal eine Welt von Plänen und die Ansätze all' der Anregungen, die später in den »Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit« unser gesamtes Bildungsleben beeinflufsten.

Zunächst sollte das unendlich Fruchtbare dieser unglaublich vielseitigen Gedankenkeime unserem gröfsten deutschen Genie zu gute kommen. Denn über die kurze Zeit, da Herder als Hauslehrer resp. als Reisebegleiter des Erbprinzen von Eutin fungierte, ist kurz hinwegzugehen: die Stelle eines Hofmeisters für einen wenig angeregten Prinzen pafste gar nicht für den unruhig strebenden Genius. Grofsartig hat sich dagegen seine pädagogische Begabung Goethe gegenüber bewährt. Das Bild, das Goethe in »Dichtung und Wahrheit« von dem Umgang mit dem zwar unliebenswürdigen, aber ewig anregenden Manne entwirft, ist von einziger Plastik. Zugleich gedemütigt und gespornt, zugleich geduckt und gehoben wurde der reiche, jugendlich übermütige Genius. Einen unbedingt erfreulichen, harmonischen Eindruck konnte der von verschiedensten Interessen hin- und hergezogene Mann nicht machen, der so oft selbst zu klagen hat über die »gräulichen Dissonanzen« seines Wesens; aber die ernste Sittlichkeit des Denkens, die in seinem rastlosen Streben nach Bewältigung der auf ihn einstürmenden Eindrücke sich auslebte, liefs den grofsangelegten Jüngeren immer wieder hinwegkommen über den »widersprechenden, bitteren und bissigen Humor«. Herder gab sich abwechselnd seinem »Enthusiasmus, junge Geister zu finden, die bildbar sind«, und seinem »Widersprechungsgeiste« hin gegenüber diesem bildbarsten und erziehungsbedürftigsten Genius; der aber liefs ihn nicht los, bis er die ganze Fülle von Keimen, die er eben in sich trug, in sein empfängliches Gemüt ausgeschüttet hatte.

Die Zeit von 1771—1776, die Herder im Exil in Bückeburg zubrachte, bedeutete für den Pädagogen eine Zeit der Sammlung in stiller Selbstbildung, der Stärkung seiner vom Zeitgeiste unterschiedenen Eigenart. Zwar war mit der Stelle als Oberhofprediger das Schulephorat verbunden; da es aber völlig an Mitteln fehlte, konnte er dem dortigen Schulwesen, insbesondere dem Gymnasium nicht so, wie er wünschte, helfen. Dagegen sind seine Schriften mehr als je voll pädagogischer Reflexionen; sie laufen hier diametral der gerade jetzt aufsteigenden Richtung des ordinären Realismus und Utilismus entgegen und fordern Erziehung des Geschmacks durch Pflege der Kräfte der Natur, dadurch, dafs man in die Kräfte eines Zöglings durch stetige Führung Ordnung bringt, sie konson stimmt. Das Charakteristische dieser Epoche ist die möglichst weite Entfernung von allem »Aufkläricht«, die volle Hineinbildung in den Hamannschen Geist sinnlich lebendiger, anschauender, gefühlter Biblizität und Mystik.

Die reifen Früchte dieser einzig reichen, bewegten Bildungsgeschichte fielen den Schulen Weimars zu, wohin H. durch Goethes Vermittlung 1776 als Oberhofprediger, Generalsuperintendent, Oberpfarrer an der Stadtkirche und Ephorus der Schulen berufen ward. In wie grofsem Segen er dort wirkte, wie das dortige Schulwesen bis in unsere Tage unter der Nachwirkung seines durch die persönlichen Beziehungen zu Goethe und durch ihn zu Karl August verdoppelten Einflusses steht, das ergibt sich aus dem 30. Bande der Suphanschen Ausgabe seiner Werke, dessen erste Hälfte seine herrlichen Schulreden, dies Kompendium seiner Bildungsideen, dessen zweite Hälfte seine Schülbücher, Entwürfe und Ratschläge über Schulpläne und Verwaltungsangelegenheiten im Schulfach enthält. Man sieht daraus, wie rastlos Herder an der Hebung des gesamten Schulwesens arbeitete, eines Schulwesens, das unter kleinkreisigem Schlendrian und absoluter Mittellosigkeit unendlich zu leiden hatte. Rührend sind die Bemühungen des Lehrersohnes um die Erhöhung der Schullehrerbesoldungen, selbst auf Kosten von Kirchenstellen; nicht minder zäh seine Anstrengungen, den Lehrerstand zu heben, der sich bis dahin aus Soldaten, Bedienten, heruntergekommenen Handwerkern rekrutiert hatte. 1786 endlich setzte er die Errichtung des Schullehrerseminars durch, dessen Inspektorat er sich vorbehielt. Mit am wichtigsten war wohl das hohe Ideal eines Schulmeisters,

das er in seiner ganzen amtlichen Wirksamkeit vor Augen hatte: nicht bloſs für das intellektuelle, sondern auch für das praktische Leben sollten sie Lehrer der Gemeinden sein. Speziell die Landschulen forderten seine tätige Teilnahme: dort sollten die Lehrer nicht bloſs Unterricht im und am Katechismus, sondern vorzüglich auch Unterricht im Rechnen und in der Landwirtschaft treiben. Herder führte Tabellen für den Fleiſs und die Sitten der Schulkinder ein; vorzüglich aber bemühte er sich um die Verbesserung der Methode. So nahm er sich denn die Zeit, für die niederen Schulen ein »Buchstaben- und Lesebuch« zu verfassen, dem er eine »Anweisung für verständige Schullehrer« vorsetzte, und einen Katechismus, worin er die Quintessenz seiner schlichten Glaubenslehre niederlegte, angelehnt an Luthers Katechismus. Unausgeführt blieb leider seine Absicht, für diese niederen Schulen zweckmäſsige Lesebücher zu schreiben, eine Sammlung von Beispielen zur sittlichen Aufmunterung und ein naturhistorisches Lesebuch von nützlichen und schädlichen Tieren und Pflanzen usw.

Weit durchgreifender aber war die Einwirkung des Ephorus auf das dortige Gymnasium, das er nicht so sehr durch tüchtige Berufungen als durch seine konstante Beeinflussung aus tiefem Verfall erhob. Er suchte vor allem der Anstalt einen neuen Geist und frisches Leben einzuatmen, indem er den Lehrern und Schülern klare, ergreifende Vorstellungen von den Zielen der Arbeit erweckte. Das ist die tiefe Bedeutung seiner Schulreden, worin er zu Anfang und Ende des Schuljahres seine Erfahrungen im Gymnasium zusammen mit seinen allgemeinen Ideen von den Zielen der Bildung vortrug. Fortgehend bemühte er sich, diesen Erfahrungen und Ideen auch Folge zu verschaffen in zeitgemäſser Umgestaltung des Lehrplans, womit die Erhöhung der Lehrerbesoldungen und die Verjüngung des Lehrerpersonals Hand in Hand gingen. Herder verfiel dabei nie in den Fehler der meisten Schulinspizienten, die Bedeutung der Lehrpläne zu überschätzen, zu reglementieren. »Hier kommt alles auf Ausübung, auf lebendige Methode und Versuch an. Ein blendender Typus ist in einer halben Stunde zu entwerfen; er wird aber nachher eine Fessel, in der ein Viertel-Jahrhundert nachher lahm schleichet. Überdem hilft ein gedruckter Typus zu einer Reform, die von innen angefangen und der Schade von innen geheilt werden muſs, nichts; hiezu ist allein geltende Aufsicht und praktische Ausübung nötig. Der Ephorus muſs einrichten können, und die Untergebenen, Lehrer und Schüler müssen ihm folgen.« So forderte er für sich persönlich die volle Herrschaft in der Schule und scheute sich nicht, sich alle Vorschriften und Befehle von andererSeite zu verbitten. »Seit meinem 19. Jahre habe ich auf den ersten Klassen eines akademischen Collegii doziert und bin seitdem nie auſser der Arbeit oder der Ephorie von Schulanstalten gewesen. Fremde, selbst katholische Länder haben mich bei ihren Einrichtungen um Rat gefragt, und mit der gröſsten Bescheidenheit, mit der ich über mich selbst denke und rede, glaube ich hinzusetzen zu dürfen, daſs ich das verstehe, wovon die Rede ist.« Niemand bezweifelte seine Kompetenz; nur der bureaukratische Schlendrian verzögerte die Reform. Die auſserordentliche Blüte, die die Anstalt unter dem Direktorat Böttigers, dessen Wahl Herder später um seiner moralischen Unzuverlässigkeit willen schmerzlichst bereute, entfaltete, ist zweifellos dem persönlichen Einfluſs ihres Ephorus vorzüglich zu verdanken. Zu dem vielen Tragischen aber, was sein reiches Leben auszeichnet, gehört namentlich auch der Miſserfolg seines letzten Kampfes für die Schule. Die Institute, die ihm am meisten am Herzen lagen, das Schullehrerseminar und das Gymnasium, wurden 1802 durch die Übergriffe des Theaterenthusiasmus des Herzogs aufs ernstlichste gefährdet. Der Kampf um die Neubesetzung des Kantorats, das der Herzog dem katholischen Konzertmeister übertragen wollte, war ein Kampf der Kirchen- gegen die Theatermusik, ein Kampf für die Schuldisziplin gegen die Hineinziehung der Jugend in die die Zucht lockernden Theaterinteressen. Früher hatte Herder gegen den Widerspruch der Mitglieder des Konsistoriums beim Herzog Verständnis und Schutz gefunden für seine Schulinteressen; nun stand das ganze Konsistorium auf seiner Seite gegen den Herzog, der rücksichtslos der Theater-

kommission recht gab. Nun hatte er Grund zu der gleich anfangs so scharf erhobenen Klage, daſs man an diesem Musenhof für die Erziehung des Volkes durch Kirche und Schule keinen Sinn habe. Will man den Konflikt Herders mit Goethe und dem weimarschen Hof gerecht würdigen, so darf man neben Herders Reizbarkeit und Eifersucht nie die schwere Verantwortung vergessen, deren er sich als Leiter des Kirchen- und Schulwesens gerade gegenüber dem Übermaſs ästhetisch-theatralischer Interessen bewuſst war. Der Kampf für seine Schulen bleibt ein Ruhmesblatt im Berufsleben Herders. Daſs dieser Kampf kein vergeblicher gewesen, wie es dem hochfliegenden Streben des Mannes erschien, dafür bürgt der heutige Stand des weimarschen Schulwesens. Aber die Bedeutung seines pädagogischen Lebens reicht weit über die Grenzen des kleinen Landes hinaus; es ist durch seine Schriften aufgenommen in unser nationales Gesamtleben.

2. Seine pädagogische Anlage. In der vortrefflichen Biographie Herders von R. Haym, der wir schon bisher, vielfach wörtlich, folgten, ist der pädagogische Grundzug im Wesen Herders fortlaufend nachgewiesen; für mich ist er der sicherste und im Schwanken des bewegten Lebensganges festeste Punkt in seinem Leben. Man kann ihn selbst in dem Stil nachweisen: untersucht man — was ja Suphans vorzügliche textkritische Ausgabe sehr erleichtert — Grund und Tendenz der immer neuen Umgieſsungen seiner Hauptwerke, so stöſst man nicht auf sachliche Verbesserungen, sondern auf Erwägungen dessen, was wirksam, eindrücklich, dem Standpunkt des Lesers entgegenkommend ist. Der Drang der persönlichen Einwirkung und Gesinnungsbildung geht so durch alles hindurch, ist das wunderbare innere Leben, das aus allen Äuſserungen uns anmutet, öfters auch — wie in den Briefen an seine Braut und in den Auseinandersetzungen mit anerkannten Führern der Wissenschaft — befremdet als schulmeisternder Ton. Schön wird uns dieser Grundzug bezeugt durch die überhaupt so wohltuenden »Erinnerungen J. G. Müllers aus Herders Hause« (Aus Herders Hause, von Baechthold, S. 47, 110). Man kann seine Spuren aber in allen Schriften Herders verfolgen und gewinnt so in Herder das typische Charakterbild eines deutsch-humanistischen Pädagogen. Dafür ist schon bezeichnend, daſs das »Reisejournal«, in dem Herder all' seine gärenden, keimkräftigen Ideen vor sich ausschüttet, zur Hälfte von dem Programm einer Volksbildungsanstalt erfüllt ist, dessen Eigentümlichkeit die konsequente Unterordnung der didaktischen unter die pädagogischen Gesichtspunkte ist, ein stetes Treiben auf die Durchbildung menschlicher Persönlichkeiten. Seine Schriften bilden einen fortgehenden Unterricht, sind durchweg zumutend, predigend, verschiedene Ziele der Bildung darstellend. Ungezwungen wuchs ihre Gedankenwelt hervor aus seiner natürlichen Anlage: dem Drang persönlicher Beeinflussung, dem es nie genügte, der Wissenschaft und Kunst als Selbstzwecken zu dienen, der alle Fortschritte in der Erfassung der Natur wertete nach dem Gewinn, den die Bildung einzelner und des Geschlechts davon ziehen könnte. Wenn ihm von Anfang an eine »Philosophie der Geschichte der Menschheit«, eine philosophische Geschichte der Bildung des Menschengeschlechts (Kulturgeschichte) vorschwebte als Ziel seines literarischen Ehrgeizes, so war die Triebkraft dieses Strebens doch nicht das Interesse an der Bewältigung des umfassendsten, geistigsten Stoffes, sondern die Erwartung, damit klärend, ordnend, wegbahnend einzugreifen in die Entwicklung der Volkserziehung, wie denn jenen gewaltigen wissenschaftlichen Unternehmungen stets — und nicht zufällig oder durch den Beruf erzwungen, sondern gemäſs innerer, bewuſster Folgerichtigkeit — praktische Unternehmungen zur Seite gingen, die wie die Wochenschriften, die Anthologien, die Provinzialblätter an Prediger, ja die Predigten selbst nur die praktische, detaillierte Ausführung jener groſsen Programme bedeuten, wie Haym an den wesentlichsten Punkten der Entwicklung nachgewiesen hat.

Hingabe und Drang, den ganzen Menschen in seinen innersten Wurzeln zu fassen, die wesentliche Vorbedingung aller christlichen Predigtwirksamkeit, ist auch die conditio sine qua non christlichen Erziehereinflusses. Für den christlichen Päda-

gogen gibt es nichts Vereinzeltes in seiner Aufgabe, alles lebt ihm in lebendigem, organischem Zusammenhang mit dem ganzen Menschen und seiner vollkommenen Bestimmung; für ihn gibt es nichts abstrakt Allgemeines, alles ist ihm eingekleidet in eine psychologisch angepaſste subjektive Form, und diese Form gilt ihm als wesentlich. Es ist bei Herder diese doppelte Beziehung zum Allgemeinen und Besonderen ein Grundzug: seine geistvolle, innerlich konzentrierte Natur unterliegt nicht der Versuchung zu lebloser Vereinzelung; seine phantasiereiche, sinnlich lebendige •Natur kennt keine Gefahr unbestimmter, sachenloser, abstrakter Allgemeinheiten, greift impulsiv hinein ins konkret Besondere als selbständiges Glied des ganzen Leibes. So finden wir bei ihm ein innerliches, notwendiges Verhältnis von Form und Inhalt, Gehalt und Gestalt, innerem Leben und Darstellung, weil ihm die Richtung auf die Persönlichkeit wesentlich ist.

Ein wesentlicher Zusatz zu dieser pädagogischen Veranlagung ist der von Anfang an wirksame Geschichtssinn Herders. In einem vorwiegend philosophischen Bildungstreiben, neben einem Kant und Lessing, zugleich in einer Blütezeit des ästhetischen, zur humanistischen Ausgestaltung des Einzelsubjekts drängenden Geschmacks, neben einem Winkelmann und Goethe, in einem Zeitalter, das über absoluten, allgemeinen, natürlichen, idealen, subjektiven Maſsstäben die Bedeutung der Geschichtswahrheiten, das Moment des durch Zeiten und örtliche Verbindungen wesentlich bedingten, des nationalen, des Volks-Lebens unterschätzte, zeichnet sich Herder aus durch eine stete Berücksichtigung des Nationalen, zeitlich, örtlich, klimatisch, kulturell Bedingten und geschichtlich Wahren. Er sieht alles im Netz der Wechselbeziehungen, genetisch sich entwickelnd und kann nicht anders als alle Produkte des menschlichen Geistes in das Lebenselement zu setzen, daraus sie notwendig erwachsen sind. Das ist so ziemlich seine prophetische Aufgabe gewesen in der Entwicklung unsers deutschen Geisteslebens: Hinweis auf die Bildungsgesetze geschichtlicher Entwicklung! Daraus folgt die Betonung des — wie er sich gerne ausdrückt — Idiotistischen, die Warnung vor aller schablonenhaften Nachahmung, selbst der vorzüglichsten Muster; daraus das vielseitige, seitdem kaum weiter gebildete Erfassen des Volkslebens in seiner weitesten Verzweigung; daraus die Billigkeit und Umsichtigkeit seines Urteils über zeitgenössische Erscheinungen, die nie nach abstraktem Maſse fremdländischer Ideale, immer aus sich selbst, nie absolut, stets genetisch beurteilt werden; daraus endlich — der Grund des unerschöpflichen Reichtums seiner Lebensarbeit! — die immer fortgehende Bereicherung seiner Lebensanschauung durch Aufgreifen neu beobachteter Geschichtskräfte. Freilich jener Geschichtssinn, dem diplomatische Exaktheit Gewissensnorm, Forschung Hauptsache, Sammlung von Tatsachen höchste Lust ist, findet sich bei Herder ebensowenig befriedigt, wie er für den Pädagogen irgend wesentlich ist; dagegen der höhere Geschichtssinn, dem nur das lebt, was er werden und wachsen, sich durcharbeiten sieht, dem Auffinden der Fäden des Gewebes, genetische Erklärung, Aufspüren der inneren Zusammenhänge Hauptsache, höchste Lust aber ein lebensvolles Nachzeichnen des erfaſsten Geschichtsbildes ist, der höhere Geschichtssinn, der Perspektive hat durch Zusammenschauen des Vergangenen und des noch Wirksamen, der darum aber auch durch seine Darstellung des geschichtlich notwendigen Ganges eingreifen möchte in die diesem Gange entsprechende Weiterentwicklung, dieser im besten Sinn politische Geschichtssinn findet bei Herder alle wesentlichen Voraussetzungen, und das sind dieselben, die ihn zum Pädagogen vorzüglich befähigten. Er sieht alles im Strom des Werdens, nichts fertig und abgeschlossen, die Gegenwart stets als Durchgangspunkt von Vergangenheit zu Zukunft, so im Völker- wie im Einzelleben. Sein Maſsstab ist dementsprechend ein relativer, nicht von auſsen herangebrachter, sondern aus der inneren Gesetzmäſsigkeit der betreffenden Entwicklungsgröſse entnommener; das Befriedigende für ihn ist nicht, was harmonisch, abgeschlossen abgerundet sich darstellt, sondern was lebendig gärt, vorwärts strebt, über sich hinaustreibt: nicht der Kreis, sondern die Hyperbel. Suphan hat in einem trefflichen Aufsatz: »Goethe und Herder« den Gegensatz der Herder-

schen zur Goetheschen Art dahin bestimmt: »Er war nicht Künstler, sondern Lehrer.« Das trifft die Sache. Die »strebende Unruhe«, die sein eigenes Leben verzehrte und das Gewebe seiner Anschauungen immer wieder zerrifs, um neue Fäden einzuweben, das war das Geheimnis seiner unübertrefflichen Anregungsfähigkeit. Nie sich abschliefsend gegen neue Geschichtseindrücke, zugänglich allen Paradoxien der Wirklichkeit, versenkte er sich liebevoll in alles Unfertige, Ungeordnete, in Anfangs- und Werdeformen und lebte völlig in überwundenen Entwicklungsstufen. Es findet entschieden ein innerer Zusammenhang statt zwischen seinen Lieblingsarbeiten über die älteste Urkunde, die Volkslieder, den Ursprung der Sprachen, Poesie und Musik, und seinem pädagogischen Grundzug: das Interesse an dem Keimen der menschlichen Persönlickeit, an den Originalpunkten einzelner Individualitäten und Nationalitäten.

Wie sich dieser Zug im Gebiet der Erziehung als Achtung vor dem Kinde, dem werdenden Charakter geltend machen, wie die historisch-genetische Anschauung dort als vorurteilsloses Eingehen auf die Entwicklungsgesetze des Individualismus wirken mufs, liegt auf der Hand. Dabei wurde er mächtig unterstützt durch eine ungemein lebendige Phantasie, die alles in der Form der Anschauung festhielt, zwar stets mit der Farbe der individuellen Stimmung, doch mit festen Umrissen. Verkennen wir nicht zu sehr die Bedeutung dieser Bilderkraft der Seele für den Pädagogen? Die wesentlichsten Wirkungen der die Eindrücke sofort gestaltenden Phantasie sind konkrete Anschaulichkeit, sinnliche Lebendigkeit, starker Ausdruck, warmer Ton; welche vorzügliche Mitgift für den Erzieher, der doch jedes Individuum besonders nehmen, aus der Anempfindung an sein inneres Leben heraus leiten soll! An diesem Anempfinden hinderte ihn nie ein Bedürfnis des logischen Schematisierens. Feind aller Abstraktion und blofsen Demonstration, völlig gleichgültig gegen ein von obersten Begriffen deduziertes, alle Kategorien des Denkens umfassendes System, unfähig sich ruhig zu versenken in den folgerichtigen Zusammenhang einer philosophischen Weltanschauung — ist er um so lebendiger und wärmer interessiert für jene Philosophie der Menschheit, die eine Phänomenologie des menschlichen Erfahrungslebens darstellt. Psychologische Analyse, und zwar gerade der elementarsten, alltäglichsten Erscheinungen, Naturgeschichte des menschlichen Geistes und zwar immer mit Berücksichtigung seiner zeitlich und örtlich differenzierten Eigenart, das ist seine stärkste Seite; dazu ein wunderbar webendes Zusammenschauen der verschiedensten Lebensgebiete, so dafs Natur und Geist, Reich der Notwendigkeit und Sittlichkeit zu illustrierenden Gleichnissen für einander werden. Alles aber geeint durch eine »weitstrahlende« (Goethe), unendlich aufnahmsfähige Persönlichkeit, die ihre eigene Gesetzmäfsigkeit und Freiheit in alles hineinträgt; und — das ist vielleicht die bezeichnendste Eigentümlichkeit seines Denkens — alles geeint durch seine praktische Zielstrebigkeit. Sein Denken läuft stets aus in ein Fordern, seine Resultate werden immer praktische Reformen. Sowenig er die Tatsachen vergewaltigen will durch praktische Rücksichten, so unbedingt ist es ihm Bedürfnis, sie zu verwerten zur Einwirkung auf die Entwicklung der Menschheit. Seine »menschliche Philosophie«, das Band all' seiner Interessen, ist praktische Philosophie; jeder Ertrag seiner Forschung wird ihm zum Mittel der Bildung. Er ist so in hohem Grade eine praktische, sittliche, erziehliche Natur.

3. Sein Bildungsideal. Paulsen (Geschichte des gelehrten Unterrichts) hat die Bedeutung Herders für die Gelehrtenschule auf die Formel gebracht: »An die Stelle der alten sapiens atque eloquens pietas tritt die sapiens atque eloquens humanitas: Bildung zur Humanität oder auch Bildung schlechthin ist der deutsche Ausdruck für die Sache.« Ziegler aber (Geschichte der Pädagogik) findet in dem Neuhumanismus Herders das neue Bildungsideal, worin der Gedanke der formalen mit dem der humanen Bildung verknüpft ist, in voller Karheit entwickelt. Er zitiert zum Beleg hierfür 2 Sätze aus Schulreden, die allerdings, zumal der zweite, den Begriff der Humanität umfassend umschreiben; in der Schulrede »vom echten Begriffe der schönen Wissenschaften und von ihrem Umfang unter den Schulstudien«: »der Sinn der

Humanität d. h. der echten Menschenvernunft, des wahren Menschenverstandes, der reinen menschlichen Empfindung ist ihm aufgeschlossen, und so lernt er Richtigkeit und Wahrheit, Genauigkeit und innere Güte über alles schätzen und lieben: er sucht nach diesen Grazien der menschlichen Denkart und Lebensweise allenthalben und freuet sich über sie, wo er sie findet; er wird sie in seinen Umgang, in seine Geschäfte, von welcher Art diese auch sein mögen, einzuführen suchen und ihre Tugenden auch in seinen Sitten ausdrücken lernen; kurz er wird ein gebildeter Mensch sein und sich als einen solchen im kleinsten und gröfsesten zeigen. So die humaniora in alten und neuen Schriftstellern studieren, ist etwas anderes als die galantiora nach neuester Art und Kunst treiben; bei welchen galantioribus mancher soweit kommt, dafs er sogar seine Sprache vergifst und weder grammatisch noch selbst orthographisch zu schreiben weifs, geschweige, dafs in seinen Vorträgen und Aufsätzen an einen gebildeten Menschenverstand oder an eine richtige Menschenvernunft zu gedenken wäre.« Setzt sich Herder hier mit dem alten Humanismus und mit dem Ideal des galant homme auseinander, doch immer aus dem engeren Gesichtspunkt der gelehrten Bildung, so erreicht er in der Schulrede: »vitae non scholae discendum« den allgemeinen pädagogischen Gedanken, der ihn nahe an Pestalozzi heranrückt. Was heifst dem Leben lernen? fragt er und führt dies darauf zurück, »dafs man sich selbst in allen seinen Anlagen und Fähigkeiten in Seelen- und Leibeskräften zu dem bilde, was Leben heifst, an sich, soweit es die Gelegenheit, Zeit, Umstände verstatten, nichts roh, nichts ungebildet lasse, sondern dahin arbeite, dafs man ein ganz gesunder Mensch fürs Leben und für eine uns angemessene Wirksamkeit zum Leben werde. Hierdurch bekommt also jeder seine eigene Lektion zu lernen, die für ihn und für keinen andern gehört. . . Vielmehr übe und bilde alle deine Seel- und Leibeskräfte und zwar in gutem Verhältnis, in richtiger Proportion aus; so lernst du dem Leben.«

In der Tat war und blieb das der grofse Gesichtspunkt, dem Herder alle Einzelbestrebungen in Schulfragen unterordnete: der Schule zur Erfüllung ihrer Aufgabe zu verhelfen, allgemeine Menschenbildung, Entwicklung aller menschlichen Kräfte zu geben, die schulmäfsigen Studien zu einer Wissenschaft des Lebens zu erheben (Heiland). Dies Humanitätsprinzip aber gewinnt Herder nicht blofs in der Auseinandersetzung mit der alten lateinischen Humanität, sondern es gilt ihm, wie Heiland ganz richtig bemerkt, als die »Versöhnung des humanistischen und realistischen Prinzips«. In Riga rückte Herder ungemein nahe an den reinen Realismus heran. Seine dortige Stelle umfafste den Unterricht in den mehr realistischen Disziplinen, Naturgeschichte, spezielle Ländergeschichte, Mathematik, französische Sprache und Stil; sie repräsentierte also recht eigentlich diejenige Seite der Schulbildung, die in dem kaufmännischen Riga am meisten geschätzt wurde, weil sie den Fächern galt, die auf das »Nutzbare, Weltübliche und Schöne« einen unmittelbaren Bezug haben. Unter dem Einflufs der Rigaer Atmosphäre haben sich seine realistischen Neigungen bis zu jenem Schulideal rein realistischer Art entwickelt, das wir im Reisejournal begegnen. »Die Polemik Bacons gegen die hohlen Abstraktionen, die Wort- und Streitweisheit der scholastischen Philosophie, scheint aufs Pädagogische übertragen zu sein. Denn »Sachen statt Worte, lebendige Anschauung statt toter Begriffe «das ist das immer wiederkehrende Stichwort, das Grundprinzip dieses Schulplans« (Haym). Darum bildet hier der Unterricht in den Realien den Hauptstock, während sich der Sprachunterricht als etwas Sekundäres daran anlehnt. Bei dem Aufbau des Unterrichts in drei Stufen wird der Stufenfortschritt nun zwar gebildet durch ein Nacheinander der vorwiegenden Geisteskräfte: Sinn und Gefühl (Kindesalter), Einbildungskraft (Knabenalter), Verstand und Vernunft (Jünglingsalter); allein dies Nacheinander ist zugleich in gewisser Weise ein Nebeneinander. Denn schon hier gilt als »das Kunststück aller Erziehung und der Glückseligkeit des Menschen auf sein ganzes Leben«, die Seelenkräfte von klein auf gleichmäfsig auszubilden, proportionierlich zu erweitern; das aber wird erreicht dadurch, dafs auf jeder Stufe der Lehrstoff sich wieder nach jenen drei vorwiegenden

Geisteskräften gruppiert. Durch die Einzelausführungen geht dann aber ein unausgesetztes Schwanken hindurch zwischen moderner und antiker Denkweise, zwischen praktischem Realismus und historischem Idealismus. Scheinbar siegt der erstere. Es ist sein ausgesprochener Vorsatz, »sich seinem Zeitalter zu bequemen«, diesem ökonomisch-realistischen Zeitalter, er drückt mit berechnender Beflissenheit seiner Schule den Stempel der aufklärerischen, praktisch-ökonomischen Nützlichkeit auf. Realismus und Utilismus werden gleichgesetzt. Und doch empfindet er diesen Geist als eine traurige Veraltung der jugendlichen Seelen, als den Untergang der »Originalgenies«, wogegen er es sich zur Aufgabe setzt, »die Jugend der menschlichen Seele in Erziehung wiederherzustellen«, an Stelle der Erfahrungen, Polizei, Politik, Bequemlichkeit der Seele frühzeitig starke und große Bilder und Auftritte einzuprägen und auf diese Weise ihr Originalität zu geben. Den Widerspruch, der durch das Ganze hindurchzieht, erklärt Haym teils aus der gärenden Unklarheit dieser Seele über ihr eigenes Bildungswerk, aus dem umgeschlichteten Kampf seines idealen Dranges nach Verbesserung der Welt mit dem ehrgeizigen Erfolgsuchen im Eingehen auf die Welt, teils aber auch daraus, daß »das realistische Grundprinzip an sich diese Zweideutigkeit und Zweiseitigkeit hat, je nachdem es mehr theoretisch oder mehr praktisch gefaßt wird.« »Zwar es hat gute Wege, daß dieser realistische Tik, der auf einmal so stark gegen alle Beschäftigung mit dem Abstrakten reagiert, den Idealismus, der ihm so tief in der Natur lag, ganz sollte unterkriegen können. Die Zeit wird kommen, wo er freier von Ehrgeiz oder doch mit gereinigterem Ehrgeiz alle die Zugeständnisse, die er gegenwärtig dem aufklärerischen Nützlichkeitsgeiste des Jahrhunderts macht, zurücknehmen, wo er wieder mit übertreibender Einseitigkeit gerade deshalb dagegen losschlagen wird, weil er selbst zuvor mehr als billig davon eingenommen gewesen.... Das Bindeglied zwischen seinem ursprünglichen Idealismus und dem auf einmal so heftig ausgebrochenen Hunger nach dem Realistischen — das zweite Stichwort seines Schul- und Bildungsideals ist der Gedanke echter, voller Menschlichkeit als des letzten Zieles aller gesunden Bildung.«

Der Umschlag in die umgekehrte Einseitigkeit erfolgte in der Bückeburger Zeit. Aber die Reaktion bezieht sich keineswegs auf den Realismus, nur auf den Utilitarismus und Rationalismus. Es ist ein Vorläufer der Romantiker, der uns da entgegentritt: das reiche, unmittelbare Gemüt, Phantasie und Sinnlichkeit reagieren gegen die berechnende Verständigkeit; gleichzeitig macht die Religion sich geltend als das verborgene Leben im dunkeln Grunde der Seele im Gegensatz zu der hellen, klaren Vernunftwahrheit. Der Schüler Hamanns bildet sich in der Einsamkeit zu einem Verächter des Zeitgeistes aus. Sensualismus und Mystizismus verbindet sich zum Kampf gegen die wasserklare Vernunft. »Geht nicht alles bei uns aus Sinnlichkeit, auf Sinnlichkeit zurück, baun tausendfach mehr auf Glauben als auf aufgeklärte Regungen, Bewegungsgründe« u. s. f.? Darum forderten die »Provinzialblätter an Prediger«: »er stärke den ganzen Menschen, sowohl die sinnlichen, nur glaubende, auf Autorität beruhende, dunkle, aber so lebhafte und wirksame Kräfte, auf die alles im Leben ankömmt; als das kleine deutliche Fassungsvermögen, das natürlich nur in sehr milden bedachtsamen Situationen wirken kann.« Er polemisiert aufs heftigste gegen die Einteilung der Seelenkräfte in obere (Bewußtsein, klare, deutliche Vorstellungen) und untere (dunkle Gefühle, Empfindungen, Leidenschaften), als ob sie abgeteilte Räume, nicht »Abstraktionen, verschiedene Namen einer unzerteilten Kraft seien, deren Wirkungen sich für uns, wie die Farben des Lichtstrahls modifizieren«. »Untere Seelenkräfte, eben weil sie die ersten, stärksten, Grundlage und Materialien all der oberen sind, die ohne sie nichts sein und tun können — sind aber die festesten an der Erde stehenden Stufen und Stämme der Leiter, auf denen das Obere nur schwebt!« Und so ergibt sich ihm denn als das Ideal der Bildung, wie es aus der Bibel wie aus der Psychologie erwächst, Entwicklung der sinnlichen und glaubenden wie der denkenden und bewußten Kräfte zum vollen Leben in der Erfahrung der Gotteswelt; dabei macht er vollsten Ernst mit dem Satze: nihil est in intellectu, quod non prius fuerit

in sensu, nichts kann geistiger Besitz werden, was nicht zuvor lebendig angeschaut ist mit dem ganzen, ungeteilten Menschenwesen. Die Religion aber erscheint ihm als »der Einige Schatz der Menschheit! in jedem Umfange, jeder Entwicklung und für ihre ganze Existenz hinaus«; denn sie bewegt, als Glaube, der alle Kräfte fasset, ans Volk, den gröfsten, sinnlichen Teil der Menschheit und nicht an Grübler gerichtet, alle Kräfte zur handelnden Energie. Es ist charakteristisch, dafs in derselben Zeit, wo die Religion so der Aufklärung und nutzbaren Moral gegenüber- und auf die zunächst unbewufste Berührung des ganzen Wesens mit dem verborgenen Grund des Lebens gestellt wird, gerade der Sensualismus Herders sich zum System durchbildet. Wohl seine bedeutendste psychologische Schrift »Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele« ist eine Ehrenrettung der verachteten Sinnlichkeit und Gläubigkeit in einem. Die Schrift will zeigen, wie von unten nach oben ein Faden, ein Gesetz, eine Entwicklung durchgehe, nämlich das Gesetz der Zusammenziehung und Ausdehnung, der Wirkung und Ruhe. Indem er alle Psychologie auf Physiologie basiert, sieht er in den Phänomen des »Reizes«, in der Bewegung des gereizten Fäserchens den Keim, das erste glimmende Fünkchen zur Empfindung; von dem Reiz der Fiber steigt er auf zu dem System der Nerven und Sinne; der Beitrag der verschiedenen Sinne fliefst dann weiter in jenem »Meere innerer Sinnlichkeit« zusammen, das man gewöhnlich Einbildungskraft nennt; das Medium derselben aber ist das Nervengebäude, welches alle Sinnesempfindungen empfängt und in sich verwandelt, die innere und äufsere Welt, Kopf und Herz, Denken und Wollen verknüpft; alle Empfindungen endlich, die zu einer gewissen Helle steigen — werden Gedanke. Beim Denken geschieht aber nichts anderes, als was bei jedem Reiz, jedem Sinn geschah; es geschieht hier nur auf die helleste, innigste Art: aus vielem wird ein Eins gemacht. Das Wesen der denkenden Seele besteht in innerer, in sich blickender Tätigkeit, in Bewufstsein des Selbstgefühls und der Selbsttätigkeit. »Einbildung, Witz, Gedächtnis usw. sind nicht besondere Kräfte der Seele, sondern in ihnen allen zeigt sich nur die eine und selbe, den Zustrom der Sinnlichkeit in verschiedener Weise einigende Energie des Bewufstseins.« Sie hat aber an der Sprache, an dem inwendigen Nennen der Dinge das ihre Wirksamkeit stützende und leitende Medium. Auch Erkennen und Wollen ist wesenseins: Wollen ist Besitzen und Geniefsen des Erkannten, — die oberste Spitze der mit dem Reiz beginnenden Entwicklung des seelischen Lebens; es ist Mitgefühl auf der Basis des Selbstgefühls, Ausbreitung und Zurückziehung wie bei jedem Reiz; daher die Liebe »das edelste Erkennen wie die edelste Empfindung«. Dieser durchgängige Monismus, der durch Vergeistigung, ja Ethisierung des Naturprozesses wie durch Naturalisierung, ja Mechanisierung des Geistesprozesses gewonnen wird, vereint nicht blofs Physiologie und poetische Mystik, sondern befriedigt zugleich das religiöse Bedürfnis. Denn jenes Gesetz der Zusammenziehung und Ausdehnung fällt ihm durchweg zusammen »mit der Wirksamkeit des Schöpfers, der das geistige Band zwischen den Dingen und der Empfänglichkeit der organischen Wesen geknüpft hat«. So läuft denn das Ganze auf eine theoretische Grundlegung seiner wesentlichsten pädagogischen Forderungen hinaus: »Was wirkt unser Denken aufs Empfinden? . . Jetzo sehr wenig! Was weifs unser Jahrhundert nicht! wie übt sich's im Denken, Erkennen, ja sogar ex professo im Empfinden?« ... »Wenn man die treue Menschengattung siehet, die wenig weifs, aber das wenige ganz empfindet und übet, und sodann den andern Teil von Menschen wahrnimmt, wo Erkenntnis die Empfindung und diese jenes zerstört, dafs aus beiden nichts wird; sollte man nicht denken, Spekulation und Empfindelei seien uns zum bittersten Fluche gegeben?« Dagegen ruft er zurück von intellektueller Aufklärung zu religiöser Erleuchtung, wie sie im Sohne Gottes war: »aber sein Licht war Wärme, seine Wahrheit ewiges Leben.« Der Geniesucht aber, die lediglich einseitiges Wachstum durch überflüssige Säfte begünstigt, tritt er schroff entgegen: »Jeder Mensch von edeln, lebendigen Kräften ist Genie auf seiner Stelle... ein wohlgebildeter, gesunder, kräftiger Mensch, lebend auf seiner Stelle und da-

selbst sehr innig wirkend.« »Was aber in Absicht auf Seelenkräfte Genie heifst, ist in Absicht auf Willen und Empfindung Charakter.« Jedes Kind bringt auch die Züge seiner Art zu denken und empfinden mit; in seiner kleinsten Regung liegt die Weissagung einer ganzen Welt schlafender Kräfte. Es gibt keinen gröfseren Schaden als die verworrene Rührung zwingen, sich bewufst zu werden: »ist Genie und Charakter nur lebendige Menschenart . . . bemerket diese, nähret die innere Quelle, übet die Tätigkeit und Elastizität der Seele, aber nur, wie sie geübt sein will.« »O du heilige, liebe Stille zarter, bescheidener Gemüter, wie wohl tust du!« »Überhaupt ist's Knabengeschrei, was von dem angeborenen Enthusiasmus, der immer strömenden und sich selbst belohnenden Quelle des Genies daher theoretisiert wird. Der wahre Mensch Gottes fühlt mehr seine Schwächen und Grenzen, als dafs er sich im Abgrund seiner ‚positiven Kraft' mit Mond und Sonne bade.« Wie dem Geniekultus so stellt er am Schlufs der demonstrierenden Philosophie die lebensvolle Gläubigkeit als Einheit von Gedanke und Empfindung entgegen: »Es ist ein inneres Kennzeichen von der Wahrheit der Religion, dafs sie ganz und gar menschlich ist, dafs sie weder empfindelt noch grübelt, sondern denkt und handelt, zu denken und zu handeln Vorrat leiht. Ihre Erkenntnis ist lebendig, die Summe aller Erkenntnis und Empfindungen, ewiges Leben.« So ist denn sein Bildungsideal: »Ein Mensch, der stark in sich selbst ist, fühlet sich nur in weniges, aber sehr tief hinein und kann fast in Einer Sache leben und weben. Das sind Menschen von starkem Sinn, von tiefem Erkennen und Empfinden, und die Mutter Natur hat diese Gattung ihrer Kinder selbst schon bezeichnet. Man siehet keinen unstäten Blick, kein kleines fliegendes Feuer, keine verworrene, hingeworfene Züge: was die Bildung sagt, sagt sie ganz, einfältig und tief in Wirkung. Ein Mensch, der sich durch alle Glieder und Leidenschaften also stark, gesund und wohl fühlet: wie treu mufs er alles empfangen und geben: von wie vielen Zerstörungen, Vor- und Halburteilen frei sein! ein sterbliches Ebenbild göttlicher Einfalt und Stärke. Gegen 10 kleine Laster gewappnet, verachtend viele kleine Triebfedern, handelt er lieber durch eine grofse, sieht nicht auf andere, weil er sich selbst fühlet. . .«

Ein sehr interessantes Zeugnis dieser Periode des Herderschen Denkens ist der Lehrplan für den Pagen Zechau. Es ist ein auf grofse Eindrücke hinarbeitender, von dem Gedanken der Entwicklung getragener Überblick über Natur und Geschichte. Zwar trägt auch er »den Stempel der religiösen Grundanschauung, die in diesen Jahren die Seele seines Lehrens, Denkens uud Wirkens geworden war. Die Natur in der Stufenreihe ihrer Kräfte und Erzeugungen wird als Offenbarung Gottes, die Menschengeschichte in der Folge ihrer Perioden als eine göttliche Erziehung des Menschengeschlechts gefafst.« Allein die Weite seiner erst später in den »Ideen« ausgeführten, reich verwobenen geschichtsphilosophischen Gedanken und Interessen läfst sich nicht konzentrieren und einschränken in den religiösen Horizont. Die Bedeutung der Persönlichkeit und der göttlichen Offenbarung in ihr tritt zurück hinter allgemein geschichtlichen, notwendigen Entwicklungen. Der Eiferer für Konzentration und Vereinfachung der Menschenbildung zur Ausbildung der sinnlich und gläubig anschauenden Grundkräfte hat den Humanisten mit der erstaunlichen Vielseitigkeit der Kulturinteressen noch nicht völlig überwunden. Aber sollte nicht auch von dieser Verengung und Verinnerlichung seines überreichen Lebens sein Humanitätsideal gewisse Züge bewahrt haben? Sie stärkte jedenfalls die schlicht christliche und populäre Auffassung der Menschlichkeit.

Unter dem Einflufs des weimarschen Geistesfrühlings und seiner Stellung als Ephorus des Gymnasiums hatte Herder das Bedürfnis, zwischen Naturalismus und Klassizismus eine geläuterte Mitte ausfindig zu machen; jetzt vermag er seine realistischen Neigungen und seine Wertschätzung des edlen Geistes der antiken Bildung innerlich zu vereinigen. Seine Preisschrift »über den Einflufs der schönen auf die höheren Wissenschaften« verwertet die uns bekannte Wertschätzung der unteren Seelenkräfte zur Empfehlung der alten Schriftsteller. Die schönen Wissenschaften nämlich, wo sie nicht mit oberflächlicher Schöngeisterei betrieben werden, »dienen der Ausbildung der

unteren Seelenkräfte; diese aber sind am Ende eins mit den höheren: ein richtiger Verstand ist bedingt durch wohlgeordnete Sinne; ein guter Wille unmöglich ohne wohlgeordnete Neigungen und Leidenschaften; und Ordnerinnen daher der Sinne, der Einbildungskraft, der Begierden, Arbeiterinnen, den Grund unserer Seele anzubauen, sind jene Wissenschaften. Getragen von den sinnlichen Seelenkräften werden sich die höheren Wissenschaften um so kräftiger, gediegener und lebendiger ausbilden — jene die schöne Blüte, diese die Frucht einer gesunden Geistesorganisation.« Das sei nun eben gerade »der schöne Weg der alten Schriftsteller«; sie stehen in ihrer Poesie und Beredsamkeit, in ihrer ganzen Lebensform der Wahrheit und Natur näher, trennen nicht Worte und Gedanken, Ausdruck und Sache, steigen auf vom Sinnlichen und Anschaulichen zum Begrifflichen und Systematischen. Darum wird die Beschäftigung mit den Griechen zumal mit Recht humaniora genannt: Wissenschaften und Übungen, die das Gefühl der Menschlichkeit in uns bilden. So treten sie wieder in den Vordergrund gegenüber den Realien, deren Unterricht er wieder wie einst in Riga auch den humanistischen Stempel, Grazie zu geben sich bemüht.

Aber wie weit ist nun dieser Begriff der Humanität! Er bildet in seinen »Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit« das Band zwischen dem physiologischen und historischen Teil; denn er hat ebenso einen natürlichen wie einen moralischen Sinn. Alles, wozu der Mensch organisiert ist, fafst Herder in das Wort Humanität zusammen: sie ist des Menschen Wesen und Bestimmung, symbolisiert in seiner Gestalt. Wohl die reichste Definition lesen wir im 4. Buch der »Ideen«, wie es Haym resumiert: »Aufrecht — also aufrichtig ist der Mensch geschaffen; die Regel der Billigkeit und Gerechtigkeit, der Wohlanständigkeit und Schönheit, alle Moralität mit einem Worte ist angedeutet durch den Bau der menschlichen Gestalt. Mit der Moralität endlich auch die Religion. Sie ist nichts anderes als die höchste Humanität, die Blüte der geistig-sittlichen Bestimmung des Menschen, die ihrerseits wieder die Blüte seiner natürlich-körperlichen Organisation ist. Auch die Religion also tritt hier durchaus unter den Gesichtspunkt eines Naturbedingten, sie verliert in diesem Zusammenhange einen Augenblick alles Mystische und Übernatürliche. Sie ist die natürliche Folge des nach letzten Ursachen suchenden Verstandes und andrerseits die natürliche Folge des freien Gehorsams gegen die als vernünftig erkannten Gesetze der Natur, und beides verbindet sich wieder natürlich mit der Hoffnung und dem Glauben der Unsterblichkeit.« So hat dieser Begriff eine unendliche Dehnbarkeit in sich: er kann ebensowohl nach der sensualistischen wie nach der moralischen wie endlich nach der religiösen Seite gewandt werden, wie uns die »Briefe zur Beförderung der Humanität« und nicht minder die Schulreden zeigen. So sind ihm einmal die Bildwerke der Griechen eine »Schule der Humanität«: er hört aus ihnen den Dämon der Menschennatur rein und verständlich sprechen, sieht in ihnen die Mechanik und Statik menschlicher Seelenkräfte im menschlichen Gliederbau sich darstellen, die reinsten Begriffe in unzerstörbaren Formen versinnlicht. So ist ein andermal die Zauberformel der Humanität sein Mafsstab für die Beurteilung der französischen Revolution: er begrüfst sie zuerst als die zu einem Zustand erhöhter Geistigkeit und Sittlichkeit führe. In dem Bruch mit Goethe endlich spielt der Vorwurf eine Rolle, dafs es ihm und Schiller an wahrer Humanität gebreche, dafs er sich zu wenig um das Pünktchen der Wage, das aufs Gute, Edle, auf die moralische Grazie weise, kümmere. »Vielleicht an keinem Orte Deutschlands setzt man sich über zarte moralische Begriffe, ich möchte sagen über die Grazie unserer Seele in manchem soweit weg als hier, und damit entgeht dem armen Menschen der gröfste Reiz seines Lebens.« Dieser moralische ist ihm aber unmittelbar eins mit dem christlichen Begriff der Humanität; Religion ist für Herder nichts anderes als »das Mark der Gesinnungen eines Menschen«, seine »innigste Angelegenheit«, die »sorgsamste Gewissenhaftigkeit seines inneren Bewufstseins«, »der Altar seines Gemüts«. Das Christentum aber ist die Religion innerhalb der Grenzen der reinen Humanität, die Religion reiner Menschengüte, Menschenreligion, Gewissenhaftigkeit in allen mensch-

lichen Pflichten. Somit ist es verfehlt, wenn Paulsen der alten pietas die humanitas Herders gegenüberstellt, als deren typischen Vertreter Herder das Griechentum im Gegensatz zum Christentum gepriesen habe. Das ist nur richtig, wenn man beifügt: »das naturalistisch-diesseitige (Griechentum) im Gegensatz zum supranaturalistischen und transcendenten (Christentum).« Aber Herder hielt diesen Gegensatz nicht für notwendig; griechische und christliche Humanität sah er konvergieren. Hätte er das nicht getan, so hätte er seine Stellung als Generalsuperintendent nicht vereinigen können mit der eines Oberpriesters des Griechentums; dann hätte er auch nicht dieselbe Humanität im niederen wie im höheren Schulwesen verfolgen können. Sein Bildungsideal umfafste, so wie er es im 4. Buch der »Ideen« und in der Schulrede »vitae non scholae discendum« darstellte, mit der Formel der Humanität alle Klassen und Stände wie alle Stufen der Menschheit. Seine »elastische Gefühlsenergie« brauchte solche Formel, um nach den verschiedensten Seiten sich den Bedürfnissen anpassen und doch überall den Grundzug seines weitstrahlenden Wesens zur Geltung bringen zu können: nil humani a me alienum puto. Dafs dieser Begriff doch zu weit und unbestimmt ist für eine wirklich christliche Pädagogik, für welche zwischen Griechentum und Christentum eine Kluft befestigt ist, die wie das Sünden- und Gnadenbewufstsein von Herder fast durchweg ignoriert ward, bedarf kaum einer weiteren Ausführung.

4. Seine Theorie des Schulwesens wechselte natürlich mit den Entwicklungsstadien seines Bildungsideals und litt dauernd unter der Unbestimmtheit und Dehnbarkeit desselben. Doch lassen sich einige bestimmtere Grundlinien festlegen.

Vor allem ist konstant seine intensive Abneigung gegen einseitige Lateinschulen. Dabei bildet die Erinnerung an den Unterricht, den er selbst erduldet, an das »Marterbuch« Donat, an den »Qualenautor« Nepos den Stimulus seiner übereifrigen Polemik gegen den lateinischen Geist, der die Schule ungebührlich beherrsche, die Seele mit grammatischem Gedächtniswerk überlade, Worte ohne Gedanken, Gedanken ohne Gegenstände und Wahrheit in die Seele hineinquäle und somit jugendliche Seelen »gothisch verderbe«, so dafs sie es nicht mehr verwinden können, statt mit lebendigen Anschauungen und Begriffen des Schönen mit tauben Wortverbindungen und mit Bildern des Häfslichen und Verzerrten gespeist zu sein. Die Bekämpfung des Despotismus der lateinischen Sprache ist die stärkste Triebfeder seiner Befürwortung der Realwissenschaften. Eine tiefere Begründung gibt er diesem Kampfe in der dritten Sammlung seiner genialen Erstlingsarbeit, der »Fragmente über die neuere deutsche Literatur«. Da schildert er den Einflufs des römischen auf den deutschen Geist kurz gesagt als Knechtung des deutschen Volkes durch Rom. Seit Karl dem Grofsen hat jener Einflufs sich verhängnisvoll geltend gemacht. Mönche und fränkische Priesterhorden brachten mit der höheren christlichen Kultur den schlechtesten römischen Geist und die schlechteste römische Sprache und raubten uns so die Eigenheit unserer Sprache und unseres Geistes, kurz den Nationalcharakter. Karl der Grofse erscheint ihm so im unglücklichsten Licht, als Kreatur Roms. »Wäre Deutschland blofs von der Hand der Zeit an dem Faden seiner eigenen Kultur fortgeleitet: unstreitig wäre unsere Denkart arm, eingeschränkt; aber unserem Boden treu, ein Urbild ihrer selbst, nicht so mifsgestaltet und zerschlagen.« »Das deutsche Volk hat unter allen am meisten unter diesem Joch gelitten und leidet noch darunter. Seine hohe und edle Originaldenkart, wie sie in der Beschreibung des Tacitus durchschimmert, ist ihm geraubt. In Luther erschien etwas davon. Aber bald hatte die römische Bildung des Humanismus wieder alles überschwemmt. Und so liegt die Sache noch: deutscher Geist und deutsche Sprache ist durch lateinischen Geist und Sprache unterdrückt. Die grofsen, die genialen Konzeptionen scheinen der Seele nur in dem Alter jugendlicher Beweglichkeit und feuriger Kraft zu gelingen; später mag man noch viel lernen, aber nicht mehr mit der kühnen und munteren Anwendung auf sein Ich, dafs man es könnte Fassen nennen. Nun, eben diese Zeit sitzen unsere Jünglinge in der lateinischen Schule, die lateinische Sprache zu lernen. Mit dem grammatischen Scepter werden sie, wie mit einem glühenden Eisen,

auf einmal geblendet. Die erste junge Lust ermüdet, das Talent wird in Staub vergraben, das Genie verliert seine Kraft, wie eine gar zu lange zurückgehaltene Feder. Unterdrückte Genies! Märtyrer einer blofs lateinischen Erziehung! o könntet ihr alle laut klagen!« So ist, um auch nur brauchbare Männer zu erziehen, eine auf die Realwissenschaften gerichtete Erziehung vorzuziehen; und selbst die gelehrte Bildung, wenn sie zu einseitig auf das Latein gerichtet ist, erzeugt geistlose Nachahmer statt freier Nacheiferer.

In diesen Bahnen schreitet Herder weiter, bis er im Reisejournal sein Schulideal entwirft. Es ist in allem das Gegenbild der alten Lateinschule. »Es wird immer einen ewigen Streit geben zwischen Lateinschulen und Realschulen; diese werden für einen Ernesti zu wenig Latein, jene für die ganze Welt zu wenig Sachen lernen. Man mufs also stückweise fragen: ist die lateinische Sprache Hauptwerk der Schule? Nein! Die wenigsten haben sie nötig; die meisten lernen sie, um sie zu vergessen. Die wenigsten wissen sie auch auf solchem höllischen Wege in der Schule selbst; mit ihr gehen die besten Jahre hin, auf eine elende Weise verdorben: sie benimmt Mut, Genie und Aussicht auf alles.« Nicht einmal als Grammatik, als Logik und Charakteristik des menschlichen Geistes mag er das Lateinische für Kinder gelten lassen: »Hiezu ist keine andere in der Welt als unsere Muttersprache. So lernt man Grammatik aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik.« Erst hinter der französischen, noch besser nachdem auch die italienische Sprache vorangegangen, tritt die lateinische auf; denn selbst der Gelehrte mufs besser Französisch als Latein können, denn jenes ist die allgemeinste und unentbehrlichste und nach unserer Denkart gebildetste Sprache in Europa: der schöne Stil und der Ausdruck des Geschmacks ist am meisten in ihr geformt; sie ist die leichteste und einfachste, um einen Prägustus der philosophischen Grammatik an ihr zu nehmen.

An den alten Lateinschulen ärgerte den auf Originalität gehenden Pädagogen vorzüglich auch die Imitationsmethode: »das Imitieren hat schlechterdings gar keinen Wert; nicht das ist ein grofser Ruhm: dieser Dichter singt wie Horaz, jener andere spricht wie Cicero; sondern das ist ein grofser, seltener, beneidenswerter Ruhm: so hätte Horaz, Cicero geschrieben, wenn sie über diesen Vorfall, auf dieser Stufe der Kultur, zu der Zeit, zu diesen Zwecken, für die Denkart dieses Volkes, in dieser Sprache geschrieben hätten.« Nicht einmal die Griechen läfst Herder, darin über Winkelmann und Lessing, Gesner und Ernesti hinausgehend, als Muster gelten, die wir nachahmen sollten. Imitierte Literatur ist ihm ein Unding, künstlichen Blumen vergleichbar, denen aller Reiz der natürlichen fehlt. Am wenigsten läfst sich die Poesie nachahmen, dies allereigenste Erzeugnis des Genius eines Volkes. Der alte Humanismus und Rationalismus, der seinem philosophischen Geist ein poetisches Kleid anzuziehen lehrte durch Imitation der Griechen, wufste nicht, was Poesie sei, nämlich kein den Gedanken willkürlich umgehängtes verziertes Gewand, sondern ein aus dem Geist und Lebensalter der Sprache organisch erwachsender Leib der Rede.

So räumt denn Herder mit allen Überresten der Lateinschule radikal auf. Die Schule, auch die gelehrte, wird deutschnational. Anstatt des Lateinischen soll die Muttersprache den ersten Platz im Unterricht erhalten. Den tiefsten Grund dieser Neuerung hat Paulsen erkannt: »Hatte die Aufklärung eigentlich nur Individuen gekannt, die alle zu dem homogenen Geschlecht des animal rationale gehören und nur zufällig in räumlich und zeitlich getrennte Gruppen geschieden sind, so erblickt Herder dagegen in einem Volke ein individuelles, organisches Wesen, dessen eigentümliches Lebensprinzip alle seine Betätigungen durchdringt. Sprache, Dichtung, Sitte, Religion, Lebensanschauung sind durchaus national individualisiert, und Übertragung in ein fremdes Volksleben kann daher, wie die Einführung eines fremden Körpers in den leiblichen Organismus, nur störend wirken.« Aber auch die Muttersprache, die Grundlage des Sprachunterrichts, ordnet sich dem realistischen, auf allgemein menschliche Bildung ausgehenden Grundprinzip unter. Sie soll nämlich anfänglich, auf der ersten Stufe, nicht besonders, sondern mit und an den übrigen Unterrichtsstunden gelernt und geübt werden.

Auch später, wo der deutsche Unterricht besondere Stunden erhält, bleibt er doch in ständiger Beziehung zum Realunterricht, damit ja keine Worte ohne Sachen gelernt werden. An dem Stoff der Natur und Geschichte hat der Schüler erst sprechen, dann schreiben, dann Syntax und Rhetorik, den beschreibenden wie erzählenden, den beweglichen wie den philosophischen, den praktischen und Geschäftsstil, kurz jede Art des Vortrags zu lernen.

Wenn Herder von Realunterricht spricht, so meint er das allerdings in einem weiteren Sinne als wir heutzutage, nämlich nur im Gegensatz zum Sprachunterricht. Er umspannt auf allen Stufen die drei Hauptfächer: Natur, Geschichte, Abstraktion (unglücklicher Ausdruck für Lebenslehre). »Auf der untersten Stufe anschauliche Naturgeschichte, lebendig erzählte Geschichte und innig eingeprägte, allgemein menschlich gefafste Katechismuslehre. Auf der zweiten hat sich derselbe schon mehr dem Wissenschaftlichen zu nähern; aus der Naturgeschichte wird Naturlehre und zur Physik, aber eng mit ihr verbunden, tritt die Mathematik hinzu; die Geschichte erhebt sich zur Völkergeschichte; der Religionsunterricht endlich geht zu pragmatisch-geschichtlicher Erklärung der religiösen Vorstellungen und der biblischen Schriften fort, während er zugleich fortfährt, Humanitätslehre zu sein. Und nun vollendet die dritte Stufe den Übergang von der Erfahrung zum Raisonnement. Naturgeschichte, Naturlehre, Mathematik bekömmt einen wissenschaftlich erklärenden, systematischen Charakter; Geschichte und Geographie wird politisch und pragmatisch betrieben; die Religions- und Humanitätslehre erhebt sich zur Philosophie — einer Philosophie aber, die durchaus als »das Resultat aller Erfahrungswissenschaften« erscheinen, auf der Seelenlehre sich aufbauen muls, in solcher Weise aber auch Ästhetik, Ethik, Politik und Theologie umfassen soll, um den zur Akademie abgehenden Schüler zuletzt mit einer Studienanweisung zu entlassen, die zugleich Encyklopädie ist« (Haym).

Am wenigsten mit sich selbst im Reinen und im Einklang ist Herder bezüglich der Stellung, die er dem Griechischen in seiner Idealschule geben soll. Er läfst es erst auf das Lateinische folgen, ja verwirft ausdrücklich den Beginn damit, und doch stellt er es hoch über das Lateinische. »Hier ist die wahre Blume des Altertums in Dichtkunst, Geschichte, Kunst und Weisheit. Welcher Jüngling wird hier nicht, der die lateinische Sprache durchschmeckt, höher atmen und sich im Elysium dünken!« Hätte Athen statt Roms die Aufgabe erhalten, die nordischen Völker zu zivilisieren! Die lateinische Sprache hat unsere Bildung Jahrhunderte durch gefesselt, die Welt der Griechen soll uns frei, soll uns zu Menschen machen! Denn »aus Griechenland ist der Tempel und Hain der schönen Natur geworden, aus dem die meisten Nationen Europas, die nicht Barbaren geblieben, Gesetze und Muster bekommen haben.« »Die Griechen« so begann schon das zweite Fragment von der griechischen Literatur, »die Lieblinge der Minerva, haben sowohl in der Kunst als in den schönen Wissenschaften mit solchem Glück gearbeitet, dafs das Ideal ihrer Werke und die schöne Natur selbst beinahe ein Bild ausmachen.« »Aus den Werken der Griechen spricht der Dämon der Menschheit rein und verständlich zu uns.« Obwohl nun ihre Bedeutung eine völlig singuläre, ihre Werke von universeller Geltung, ihre Bildung nicht wie die anderer Völker eine Spezialität, sondern, wie Paulsen es ganz in Herders Sinne ausdrückt, »die der Natur einmal gelungene vollkommene Darstellung der Gattung« ist, so lehnt er doch ihre Nachahmung ab, ja er opfert seine Theorie von den Lebensaltern der Sprache, wonach die Lektüre der griechischen Poeten der Lektüre der Prosaiker vorausgehen sollte, dem praktischen Realismus: denn in der Geschichte des Geistes »nach unserer Zeit, Welt, Sitten und Sprache« geht der Poesie die Prosa voran.

Wird man deshalb von diesem Schulideal sagen müssen, dafs die vielseitigen Strebungen, denen es gerecht werden will, doch auseinander streben und dafs ihre gemeinsame Verwirklichung unmöglich ist, so liegen darin doch die fruchtbaren Keime zu der Neugestaltung des Gymnasiums, die er später so glücklich durchführen durfte.

Im Gymnasium zu Weimar (vergl. Heiland, Herder als Ephorus des Gym-

nasiums zu Weimar) war man aus der Einseitigkeit der lateinischen Schulbildung durch die neue Schulordnung von 1733 in den entgegengesetzten Irrtum verfallen: anstatt sich der humanen Bildungsmittel zu bemächtigen, liefs man sich vom damaligen utilistischen Zeitgeist verleiten, nun unmittelbar fürs praktische Leben, ja direkt für den Staatsdienst vorzubereiten. Militärische und ökonomische Disziplinen, Exerzitien im Fechten, Reiten und Tanzen, Mechanik, Militär- und Civilbaukunst, alle Arten von Instrumentalmusik fanden Aufnahme in den Lehrplan. »Eklektische Philosophie« einer-, eine Einleitung in das ökonomische, Polizei- und Kommunalwesen andrerseits gehört zum Pensum der Prima. Als ihn seine Stellung als Ephorus und 1783 sein Herzog direkt dazu aufforderten, das um allen wissenschaftlichen Geist wie um alle Disziplin gekommene Gymnasium zu reorganisieren, entwarf er, nachdem er zuvor sich persönlich in das ganze Schulleben eingelebt und es durch seinen persönlichen Einflufs und durch Heranziehung frischer Kräfte zu heben versucht hatte, eine neue Schulordnung. Wir besitzen leider diesen Plan nicht mehr, der bis ins Einzelnste ging und jeder Klasse ihr Ziel genau bestimmte. Aber die Grundgedanken lassen sich aus anderen Gutachten und Schulreden wohl eruieren. Die leitende Idee war dieselbe, die schon Mathias Gesner, der in den ersten Jahren des Gymnasiums Konrektor gewesen war, vertreten hatte: Die schulmäfsigen Studien zu einer Wissenschaft des Lebens zu erheben, eine allgemeine Menschenbildung zu vermitteln. »Man sagt: was für diesen taugt, taugt nicht für jenen; und es ist wahr, sobald man sich auf die künftige Bestimmung jedes einzelnen Jünglings einläfst. Allein wenn man darauf sehen wollte, sollten statt einer sieben Schulen und statt sechs oder sieben armer Lehrer dreifsig da sein, wenn man so vornehm und ekel Schulen für Juristen und Kuchenbäcker, für Kameralisten und Leineweber haben wollte. Die öffentliche Schule ist ein Institut des Staats, also eine Pflanzschule für junge Leute, nicht nur als künftige Bürger des Staats, sondern auch und vorzüglich als Menschen. Menschen sind wir eher als wir Professionisten werden und wehe uns, wenn wir nicht auch in unserem künftigen Beruf Menschen bleiben!« Dem Utilismus der Zeit tritt Herder so aufs entschiedenste entgegen mit der Forderung der allgemeinen Kraftbildung: »Ist das Messer einmal gewetzt, so kann man allerlei damit schneiden, und nicht jede Haushaltung hält sich ein ander Gedeck, das Brot, ein anderes, das Fleisch auseinander zu legen. Der Jüngling lernt nie zu viel; aber alles, was er lernt, soll er, obgleich er nicht bei jedem einzelnen Gegenstande die Frage nach dem besonderen Nutzen erheben soll, fürs Leben lernen.« Andrerseits will er den realistischen Zeitforderungen, wie sie durch die lokalen Bedürfnisse Weimars verstärkt waren, Rechnung tragen. Dazu befähigte ihn seine alte Abneigung gegen einseitige Lateinschulen. Es erschien ihm unzweckmäfsig, dafs um weniger Studierender willen der Schlendrian der sogenannten lateinischen Schulen durch die Klassen sich fortziehe. Von unten hinauf müsse das Lateinlernen in seine gehörigen, der Brauchbarkeit des Bürgers gemäfsen Schranken gesetzt, überhaupt bei der Einteilung der Stunden und Lektionen nicht sowohl auf gelehrte als auf brauchbare und nützliche Kenntnisse Rücksicht genommen werden. Und so begegnen wir denn hier jenem Ausgleich des humanistischen und realistischen Prinzips, der heutzutage in der sogenannten Reformschule verwirklicht wird: Herders Plan geht dahin, »dafs der bisherige Typus der Lektionen durchaus zu ändern sei, damit in den niederen Klassen bis Tertia die Schule eine Realschule nützlicher Kenntnisse und Wissenschaften in zweckmäfsiger Ordnung werde und von dieser Klasse an das eigentliche Gymnasium gleichfalls in zweckmäfsiger Ordnung und Proportion der Wissenschaften gleichsam über jene gebauet werde.« 1780 hielt er eine Schulrede »von der verbesserten Lehrmethode unserer Zeit«, worin er gegen das Tändeln mit den Wissenschaften, gegen die jungen Schöngeister, die sich auf Romane und »zephyrleichte Liederchen« verlegen und durch die schönen Wissenschaften in die Gärten der Armida oder in die Grotte der Kalypso verlocken lassen, gegen diese oberflächliche Schöngeisterei, die gerade in der Musenstadt manchen jungen Kopf von dem Ernst der Schulstudien abzog, gegen den ganzen

hohlen Formalismus, der den nahrhaften Kern des Wissens über der Nachahmung schöner Wendungen und Floskeln alter oder neuer Muster verabsäumt, aufs nachdrücklichste das Reale, Stoffliche, Nützliche betont. So brach er denn gründlich, zumal in seinen vortrefflichen Instruktionen an die Lehrer, mit der alten Praxis, »jeder für alle Nichtstudierenden nützlichen und notwendigen Kenntnis Tür und Tor zu versperren und sie dagegen mit unnützen Dingen oder mit den besten in der schlechtesten Methode zu martern«.

Derselbe Mann aber, der so den Bedürfnissen des Lebens und dem realistischen Zeitgeist Rechnung trug, war doch der eigentliche Begründer des neuhumanistischen Gymnasiums, das seinen Zielpunkt in der Durchdringung der Jugend mit den Idealen des Griechentums hat. Wir hörten schon, wie Herder »den Einflufs der schönen auf die höheren Wissenschaften« bestimmt. Die wahre Wissenschaft des Schönen nun zur Vorbereitung auf alle anderen Wissenschaften ist ihm die Lesung der Griechen und Römer, die in ihrer Poesie und Beredsamkeit, in ihrer ganzen Lebensform der Wahrheit und Natur soviel näher waren. Aus dem Studium der Alten, d. h. aus echter ästhetischer Bildung erwachse dem Theologen, dem Rechtsgelehrten, dem Historiker, dem Staatsmann, dem Philosophen der höchste Gewinn: Bildung des Gefühls der Menschlichkeit; diese Wissenschaften sind für alle Stände und Geschäfte, während jede höhere nur ein abgesondertes Feld baut. Darum sind »schöne Wissenschaften und der gesunde Verstand gleichsam die Gemeinflur, wo sich alle höheren Kenntnisse zusammen finden und erholen.« Im Geiste dieser Alten und derjenigen Neueren, welche die Dichtung mit der Wissenschaft durch das Band der Humanität verbunden, hat die Schule zu wirken. Dieselben Gedanken führt dann die Schulrede von 1782 »Vom Begriff der schönen Wissenschaften insonderheit für die Jugend« dahin aus, dafs diese Wissenschaften, weit entfernt der faulen, üppigen Spielerei mit dem Leichten, Angenehmen, Eleganten Vorschub zu leisten, vielmehr uns menschlich machen, die Seele allseitig bilden und gerade durch das angestrengte Studium der alten Sprachen und ihrer Grammatik, woran sie ihre Vorbedingung haben, den sogenannten gründlichen Wissenschaften und einer gediegenen Bildung für das Berufsleben im Verein mit den Realien kräftigst vorarbeiten. In den literae humaniores oder studia humanitatis ist alles beschlossen, »was den Menschen zum Menschen macht, was die Gabe der Sprache, der Vernunft, der Geselligkeit, der Teilnehmung an anderen, der Wirkung auf andere zum Nutzen der gesamten Menschheit, kurz alles, was uns über das Tier erhebt und die sein lehrte, die wir sein sollen, ausbildet und befördert.« Das wichtigste Stück der Antike ist aber die Sprache, in deren Ausbildung zum edelsten Werkzeug des Zusammenlebens und Einwirkens auf andere die Alten es allen anderen Nationen der Welt zuvorgetan. Darum sollen wir an ihnen ihre Einfalt und Würde, ihre bestimmte Genauigkeit und Wahrheit, ihren Wohlklang, ihre schöne Runde und Harmonie, ihre Kürze und ihren Reichtum zum Vorbild unserer Gedankenweise und unseres Vortrages, insonderheit in frühen Jahren, unablässig studieren. Dies tun wir nicht nur, um Latein schreiben zu können — leider erklärt das Herder »auch für einen rühmlichen, nützlichen und beneidenswerten Zweck«! — sondern nach Art der Alten denken und schreiben zu lernen, gesetzt dafs wir auch in der Sprache der Hottentotten schreiben müfsten. Denn auch in der Hottentotten-Sprache würde man gar bald den erkennen, der aus dem kastalischen Quell der griechischen Musen getrunken oder seinen Ausdruck zur Bestimmtheit und Würde der römischen Schriftsteller gebildet hat. Er möge nachher Briefe oder Akten, Predigten und Quittungen zu schreiben haben, nie wird er sich undeutsch und unverständlich, hinkend, lahm, unverständlich, ohne Zusammenhang oder schielend ausdrücken, nie seine Schreibart mit unnützen Tautologien durchweben, und wenn er es einer sinnlosen Mode wegen tun mufs, geniefset er wenigstens des einen Glücks, dafs er die unvernünftige Torheit einsiehet und sie verachtet.« Hier schliefst sich dann die Schilderung der Humanität an, die wir oben (S. 287) wiedergegeben haben.

Die Briefe zur Beförderung der Huma-

nität führen dies Thema noch weiter: wozu lesen wir die Griechen? nicht um sie nachzuahmen! sondern damit sie uns »die Augen öffnen für die Auffassung der Natur des Menschen, der Idee der Humanität«. Durch den Anblick ihrer Bilder erfüllen wir unsere Seele mit dem Ideal des Menschen, das sie in den verschiedensten Gestalten in reichster Form darstellen. Dazu lesen wir auf den Schulen die Schriften der Griechen, »dafs wir eben diesen zarten Keim der Humanität nicht nur etwa gelehrt entfalten, sondern in uns, in das Herz unserer Zöglinge pflanzen. Wir wollen die griechische Kunst nicht besitzen, sondern sie soll uns besitzen.« Darum darf die historisch-philologische Beschäftigung mit den Alten einen so breiten Raum einnehmen, weil sie die Erkenntnis jenes typischen Bildungsvolkes in allen seinen Lebensäufserungen zu vermitteln hat. Jeder wirkliche Beitrag hierzu hat eine unermefsliche Bedeutung: »Eine Ausgabe, eine Übersetzung, eine wahre Erläuterung dieses oder jenes Dichters, Philosophen und Geschichtsschreibers halte ich für ein Bruchstück des ganzen Gebäudes der Bildung unseres Geschlechtes für unsere und die zukünftigen Zeiten.«

Und doch übertreibt Paulsen diese neuhumanistische Seite, sie völlig ablösend von dem realistischen und auch christlichen Unterbau des Herderschen Schulideals, wenn er an dies letzte Citat die Behauptung anschliefst: »Die Beschäftigung mit den Schriften und Kunstwerken der Griechen erhält eine ähnliche Bedeutung, wie früher die Beschäftigung mit den heiligen Schriften hatte. Ja, man kann geradezu sagen: das Griechentum wird zum Gegenstand eines religiösen Kultus und zwar das Griechentum im Gegensatz zum Christentum .... »Mit heiligem Ernst,« sagt der Generalsuperintendent von Weimar, treten wir zum Olymp hinauf und sehen Götterformen im Menschengebilde. Die Griechen theifizierten die Menschheit. Andere Nationen erniedrigten die Idee Gottes zu Ungeheuern: sie huben das Göttliche im Menschen zum Gott empor« .... In den Griechen ist die Idee des Menschen Fleisch geworden; es gilt durch die Anschauung dieser uns selbst zu dem ideellen Menschentum zu erheben. Die Aufgabe der Gelehrtenschule ist es, diese Anschauung zu vermitteln; sie ist gleichsam der Tempel des Griechentums auf Erden, in welchen die Jugend aller Völker geführt wird, um darin die Idee der Humanität in sich aufzunehmen.« Gewifs, das war die enthusiastische Darstellung seiner Griechenbegeisterung, und Schiller, Humboldt, Wolf haben sich daran allein gehalten und so der Gelehrtenschule der beiden nächsten Menschenalter den Stempel des Griechenkultus aufgedrückt. Herder selbst wurde gerade durch solche Übertreibungen daran gemahnt, pietätvoll gegen das Bestehende der hereinbrechenden Verweltlichung des Heiligen entgegenzuwirken. Besonders gegen Ende seines Wirkens wandte er seine christlich-sittlich gefärbte Humanität gegen die neue Begeisterung für den heidnischen Humanismus, bei der man das Evangelium gering schätzte. Da kehrt er zurück zu jener Auffassung des Ästhetischen, die er schon in Bückeburg in der Preisschrift über »die Ursachen des gesunkenen Geschmacks« angedeutet hatte: Der Geschmack ist »nicht mehr blofse Nachahmung, Mode und Hofgeschmack, auch selbst nicht mehr ein griechisches und römisches Nationalmedium, das sich bald selbst zerstört, sondern, mit Philosophie und Tugend gepaart, ein dauerndes Organum der Menschheit«. Was bedeutet die Definition des Geschmacks als »Wahrheit und Güte in einer schönen Sinnlichkeit, Verstand und Tugend in einem reinen, der Menschheit angemessensten Kleide« anders als die Unterordnung des Begriffs des Schönen unter den der ethisch und christlich gefafsten Humanität?

Als eine reine Staatsanstalt zur Heranbildung tüchtiger Menschen und Bürger sah Herder das Gymnasium an. So fehlte es dem Humanisten überhaupt nicht an Interesse für die Schulpolitik des Staates. Wir besitzen eine Preisschrift von ihm »über den Einflufs der Regierung auf die Wissenschaften«, worin er, dem in dem kleinen, armen weimarschen Lande Raum und Mittel dazu fehlten, Einflufs zu gewinnen suchte auf die Gestaltung des allgemeinen Bildungswesens in Deutschland. Überraschend ist da die ganz einseitige Durchführung des Gesichtspunktes der Nutzbarkeit für den Staat und das praktische Leben, »bestimmter Nutzbarkeit für Men-

schen und mancherlei Stände«. Obenan unter den Mitteln, durch welche eine Regierung das geistige Leben einer Nation fördern könne, steht ihm freilich die Gedankenfreiheit, »die frische Himmelsluft, in der alle Pflanzen der Regierung, zumal die Wissenschaften am besten gedeihen«. »Es klingt, wie eine Verherrlichung der Regierungsmaxime Friedrichs, wenn er davon redet, wie ein auf Gesetze, Freiheit und Menschenwohl gegründeter Staat über die Gefahr hinaus sei, vom Winde jeder Meinung, von jedem Paskill eines aufgebrachten Schriftstellers bewegt und erschüttert zu werden, wie die Religion eines solchen Staates die Beleuchtung durch Schriften nicht zu scheuen habe, sondern zuletzt dabei nur gewinnen könne.« (Haym.) Herder hat sich völlig ausgesöhnt mit den ökonomischen Bestrebungen des aufgeklärten Despotismus, mit den Bemühungen, den Wissenschaften für alle Seiten des Lebens praktische Früchte abzugewinnen, wodurch Preufsens grofser Monarch das Vorbild gegeben habe, wie man das, »was Licht ist, auch zur Güte und Glückseligkeit« brauchen könne. Er betont nun den Fortschritt, den nach der Reformation das Emporkommen des »physisch-mathematischen Geistes« bewirkte. »Wenn der menschliche Geist in etwas den Funken seiner Göttlichkeit spürt, so ist's in Gedanken, womit er Himmel und Erde umfasset, die Sterne wägt, den Sonnenstrahl spaltet, sich in die Geheimnisse der Tiefe wagt, die Körper teilt, die Gesetze der Natur errät und die Unendlichkeit berechnet.« So bekämpft er denn wie ehemals den abstrakten Idealismus, das üppige Wuchern der Spekulation, aber durch Anbequemung an die praktisch-realistischen Mächte, welche Staat wie Wissenschaft beherrschen. Er will den Staat zur Unterstützung seiner höheren, moralisch-humanen Zwecke gewinnen, indem er seine zeitgemäfsen Bestrebungen anerkennt. Obenan fordert er eine staatliche Sittenpolizei gegen den Mifsbrauch der Freiheit. Nicht mit kleinlicher Ängstlichkeit soll alles Neue verdächtigt, alle kühnere Untersuchung durch Inquisition und Zensur unterbunden werden; aber zügellose Frechheit oder Gleichgültigkeit der Gedanken, sofern sie das Prinzip des Staates geradezu gefährdet, seine Wirksamkeit für das Wohl seiner Angehörigen lähmt, soll nicht geduldet werden. Nicht unbedenklich wird dieser Grundsatz ausgedehnt auf die Pflicht des Staates, gewisse Wissenschaften, Ergötzlichkeiten, Beschäftigungen geradezu auszuschliefsen; denn »Wohlsein geht dem Menschen über Spekulation, das Wohlsein Vieler über die Spekulationsseligkeit Eines«. Der schädlichen Wirkung gotteslästerlicher, sittenverderblicher Schriften aber soll die Regierung nicht durch kahle Verbote entgegenwirken, die oft Übel nur ärger machen, sondern dadurch, dafs sie »den Wirkungen der guten Literatur an und durch sich selbst aufhilft.« Die Kandidaten öffentlicher Ämter will Herder einer fortgesetzten Beaufsichtigung, auch durch Konduitenlisten, und einem Examen über wirkliche Brauchbarkeit, praktische Anwendung des Gelernten unterworfen haben, die Verleger einer Verpflichtung, ihre Autoren auf Erfordern zu nennen und alle namenlos auftretende Kritik zu verpönen.

Weg mit dem alten, »barbarischen Gerüst!«, so ruft er über die Universitäten aus, die ihm in Hinsicht auf bestimmte Nutzbarkeit zu den heftigsten Klagen Anlafs geben. Den Universitätszopf, den Schul- und Kathederzwang, die hochmütige und pedantische Professorenweisheit, ihre Handwerksgebräuche, ihre gothische Verfassung kann der Autodidakt, der weder richtiger Student gewesen noch seinen Ehrgeiz nach einer Professur befriedigt erhalten, nicht höhnisch genug persiflieren. »Dafs aufser den Fakultäten keine facultas, aufser den Universitäten kein Heil sei, dafs sie universitates litterareae d. i. die gelehrten Weltalle seien, aus denen Alles kommt, durch die Alles mufs, auf denen Alles wohnt, was zum Licht und Frommen des Staates dient, dafs der Weg, zu dieser Weisheit zu kommen, Prälektionen, ewige Prälektionen, dafs ihr Meisterstück Disputation, dafs ihre Frist ein triennium, quadriennium sei, in welches alle Weisheit und Wissenschaften gezwängt, zerschnitten, eingestopft werde; dafs die meisten Lehrer von aller Übung der Wissenschaft fern, ohne Ansicht des Staats, der Stände, der Nutzbarkeit des gemeinen Lebens, oft des gesunden Verstandes und Geschmackes, in Abstraktionen und generalibus, in ewiger Wiederholung derselben Logik, Metaphysik, Dog-

matik oder vielmehr ihres Schattenkompendii veralten und weil sie in weniger Zeit alle eigene Wissenschaft wegsenden, zuletzt dürre Skelette fremder Kenntnisse sein müssen, — — sollten Einrichtungen der Art in den Händen unserer Regierung den Nutzen bringen, den sie bringen sollten?« Ganz anders urteilt er über die neugegründeten Akademien, die Trägerinnen der erfindenden und nützlichen Wissenschaften, denen nur noch mehr Freiheit für ihre Erfindungen zu geben sei. Dagegen fehlt es Herder an allem Verständnis für die Bedeutung der akademischen Freiheit, wenn er den Vorschlag wagt: »Jede Fakultät zu einer praktischen Akademie an ihrer Stelle, an ihrem Ort geschaffen und hienach die Wissenschaften der Provinz, des Landes geordnet — wo ist der Lykurg und Solon, der diese neue Atlantis wirklich mache?« Später steigerte sich diese krankhafte Animosität noch, als der Kantianismus in Jena Fufs fafste; da rief er den Staat auf zur Erhaltung seiner selbst gegen die »freche Willkür und den Rottgeist« Fichtes!

Die Rücksichten »der Nutzbarkeit und Bescheidenheit«, einer mafsvollen Besonnenheit leiten durchweg Herders Bemühungen um das Volksschulwesen. Es war ja im ganzen auch seinen originalen Geistesproduktionen ferner gelegen; er konnte nicht daran denken, da seine »Ideen« zu verwirklichen. Aber seine Wirksamkeit geht aus von der Überzeugung: »der Staat mufs der Schule die Aufmerksamkeit schenken, die ihr als der wichtigsten Angelegenheit des Staates, durch welche seine künftigen Bürger und Diener in allen Ständen gebildet werden sollen, gebührt.« Nachdem er die traurigen Zustände der Landschulmeisterwelt durch ausführliche Nachfragen erkundet und in der äufserst mangelhaften Vorbildung der Lehrer den Hauptschaden erkannt hatte, fafste er das Übel an der Wurzel und drang auf die Gründung eines »Seminarii zu Lehrern für Landschulen«. In dem nach sehr langen Vorbereitungen 1786 eingereichten »Entwurf eines Seminarii« offenbaren die 3 ersten §§ deutlich die allgemeine Auffassung, die Herder von der Aufgabe der Volksschule hatte: »§ 1. Der Zweck dieses Seminarii ist nicht, jungen Leuten, die sich zu Landschulmeister-Stellen vorbereiten wollen, eine unnütze Art von Aufklärung zu verschaffen, bei der sie sich etwa selbst überklug dünken und ihren künftigen Lehrlingen eher nachteilig als nützlich werden: denn zu viel Klarheit und Raisonnement unbedachter Weise in Ständen verbreitet, in welche sie nicht gehören, fördert weder den Nutzen des Staates noch die Glückseligkeit des einzelnen, zumal niedrigen Privatlebens. § 2. Noch weniger ist's der Zweck dieses Seminarii, jungen Leuten eine bequeme Subsistenz zu verschaffen, bei der sie sich am Ende besser befänden, als in den grofsenteils armen Schulstellen unseres Landes, die auf sie warten. ... § 3. Vielmehr ist der einige Zweck eines Schul-Seminarii, fern von allen Ostentationen und pädagogischen Spielwerken unserer Zeit, jungen Leuten, die sich dem Schulstande widmen, eine bequeme Gelegenheit zu verschaffen, das Notwendige und wahrhaft Nützliche ihres künftigen Berufes durch Unterricht und eigene Übung zu lernen. Denn die beste Geschicklichkeit eines Schullehrers wird nur durch Methode und Übung erlanget.« Man sieht, es ist Herder lediglich um die elementarsten, unentbehrlichsten Anforderungen zu tun. Der Herzog hatte ihm »mit der Errichtung vermeldeten Instituts zugleich die Einführung einer, sowohl in Absicht auf die Gegenstände des Unterrichts der Schuljugend als auch in Ansehung der dabei zu beobachtenden Methode, im allgemeinen verbesserten Einrichtung bei den Schulen, besonders auf dem Lande« aufgetragen. Allein neben dem schon genannten Entwurf der Seminarordnung findet sich in den Akten keinerlei generelle Denkschrift Herders über eine Neuordnung des gesamten Unterrichtswesens. Ich vermute, Herder versprach sich von einer solchen weniger; wir hörten schon, was er von einem blendenden, gedruckten Typus hielt und wie er alles von der leitenden Persönlichkeit und der Auswahl guter Subjekte zum Schulstand erwartete. Das letztere ist »das Hauptstück und der Nagel, der die ganze Sache trägt«. Darum bestimmt der Entwurf des Seminars sofort, dafs die Auswahl ohne Rücksicht auf das verderbliche Vorurteil, »dafs, was nicht zum Pfluge taugt, für die Kanzel und Schule gehöre«, ohne Rücksicht auf den »Bauernstolz eines Vaters«, lediglich dem Generalsuperinten-

denten zustehe als dem Direktor des Seminars und zwar »mit der Macht, ohne fernere Anzeige zurückzuweisen, was dahin nicht gehöret«. Es macht sich hier wie in den ganzen, zum Teil heftig geführten Verhandlungen seine Abneigung gegen alle bureaukratisch-kollegiale Verwaltung der Staatsschule geltend. »Vielleicht ist's mit eine Ursache, warum so wenig Vollkommnes und echtes Gute in diesem Lande zu stande kommt, daſs man immerdar flicket und flicket, und kein Mensch etwas zu tun freie Hand hat, auch immer gleich so mancherlei kleine Rücksichten und Verbindungen mit Kollegiis, Kommissionen und Deputationen dazu treten, daſs man gar bald gehen läſst, wie es geht.« So behielt er denn die ganzen Fäden in der Hand: die Leitung der Bildungsanstalt, die Auswahl der Lehrer, ihre Prüfung und Visitation, und zwar in seiner Eigenschaft als Generalsuperintendent.

Daſs freilich dadurch die Schule in der alten Knechtung unter die Kirche, die Lehrerbildung in der Abhängigkeit von den Theologen erhalten, also die Staatsschule im Grunde doch noch Kirchenschule geblieben wäre, davon konnte bei dem kirchenfreien, untheologischen Charakter dieses Generalsuperintendenten nicht die Rede sein. Mehr als einmal zog er eine Kirchenstelle ein, um daraus eine bessere Dotation für die elend besoldeten Lehrer zu gewinnen, die »wie am Joche bis tief in die Nacht arbeiten«. Er bekennt bei solcher Gelegenheit, daſs er »einen guten Schullehrer an unentbehrlicher Nutzbarkeit für den Staat einer Reihe mittelmäſsiger Geistlicher vorziehe, die auf gewöhnliche Weise ihr Gesetz und Evangelium predigen«. »Weimar, ruft er ein andermal aus, »das den unverdienten Ruf der Aufklärung hat, sollte hinter dem ärmsten Staat vom armen Deutschland zurückbleiben? Die Schulstellen sind die geistlichsten Stellen des Landes; denn sie sind's allein und vorzüglich, die den Geist bilden und schärfen, die brauchbare Bürger des Staats bereiten, und ohne welche d. h. mit dem darbenden Verfall einer Schule, nichts anderes als geistlose Barbarei entstünde.« Ebenso aber fühlte er sich nicht als Kirchenmann noch Theologe, sondern als Kinder- und Bildungsfreund, wo es galt, die Volksschule zu befreien von den einengenden Maſsstäben und Zielen der Kirchenschule. Charakteristisch sind hierfür die beiden Schulbücher, die er verfaſst hat: »das Buchstaben- und Lesebuch« und der »Landeskatechismus«. In der »Anweisung zum Gebrauch dieses Lesebuchs für verständige Schullehrer« beginnt Herder: »Jeder verständige Schullehrer wird durch eigene saure Mühe bemerkt haben, daſs das gewöhnliche Abc-Buch, das aus den Hauptstücken des Katechismus bestand, ganz und gar nicht für die ersten Anfänger des Lesens sei. Die schwersten Worte: geheiliget, Benedicite u. dergl. kommen gleich auf den ersten Seiten vor: die Kinder verstehen nichts von dem, was sie buchstabieren und lesen, sie lernen es also ohne Lust und Liebe, ja mit einer täglichen Qual. Keines von alle den Wörtern, die im gemeinen Leben und auch im Schreiben am meisten vorkommen, stand in seinem Buchstabierbuch, und das Kind findet sich also bei jedem andern Buch so unerfahren, als ob es noch gar nicht lesen gelernt hätte. Gegenwärtiges Buchstaben- und Lesebuch wird diesen Mängeln groſsenteils abhelfen und sowohl dem Lehrer als dem Schüler seine Arbeit sehr erleichtern.« Den Katechismus aber hat er entworfen, um den Lehrern und Schülern Luthers Katechismus »leicht und lieb« zu machen, indem, »soviel möglich, alles ausgelassen worden, was zur gelehrten oder streitenden Theologie gehöret: denn dies ist nicht für Kinder.« »Gelehrte oder gar streitende Theologen sollen unsere Kinder nicht sein; sondern verständige, gute, überzeugte Christen.« So erhalten denn die Seminaristen Unterricht in der Methode des richtigen Lesens und Vorlesens, in der richtigen Orthographie und Kalligraphie, in eigenen Aufsätzen, in der Methode eines guten d. h. untheologischen, kindlichen Unterrichts in der Religion und biblischen Geschichte, biblischen Altertümern und Geschichte der Religion, endlich in jenen »gemeinnützigen Kenntnissen, die auch dem, der den gemeinen Mann erzieht, nicht unbekannt sein müssen, z. B. die Anfangsgründe der Geographie und Naturgeschichte, die ersten Begriffe der Naturlehre, der bürgerlichen Geschichte u. s. f.« »Durch diese Kenntnisse wird der Schullehrer in

den Stand gesetzt, mancherlei Vorurteile und Aberglauben unter dem gemeinen Mann zu vertilgen, oder vielmehr denselben zuvorzukommen und der Jugend Begriffe von der Natur oder den bürgerlichen Verhältnissen zu geben, die ihre Seele wirklich erhellen und ihren Verstand bilden.« Leider hat uns Herder die zwei weiteren Lesebücher, die er geplant hat: ein naturhistorisches und ein biographisches: »Beispiele zur Nachahmung, zur Veredlung des Herzens, Schärfung des Verstandes und Urteils« nicht hinterlassen. Besonders für die Landschulen ordnete er zweckmäfsigen, praktischen Unterricht im Rechnen und Verbreitung besserer Kenntnisse über die Landwirtschaft an.

Überschauen wir Herders theoretische Ansichten von den Aufgaben der Volksschule, so müssen wir bewundernd anerkennen, dafs er seinen humanistischen Hochflug so völlig aufgibt, um sich liebevoll herunterzuhalten zu den elementarsten Bedürfnissen, ohne doch aufzuhören, die Ziele der formalen Bildung, der Entwicklung der Verstandes- und Gemütskräfte zu erstreben. Es fehlt Herder, wir müssen es zugeben, eine einheitliche Theorie des Bildungswesens; denn er hat eigentlich nur über die gelehrte Bildung zur Humanität nachgedacht. Sollte nicht aber doch auch für die Elementarbildung, wie sie Herder in Weimar praktisch verwirklichte, dieselbe höchste Maxime gelten, die er in seiner Gymnasialrede: vitae non scholae discendum aussprach: »dafs man sich selbst in allen seinen Anlagen und Fähigkeiten, in Seelen- und Leibeskräften zu dem bilde, was Leben heifst, an sich, soweit es die Gelegenheit, Zeit, Umstände verstatten (NB), nichts roh, nichts ungebildet lasse, sondern dahin arbeite, dafs man ein ganz gesunder Mensch fürs Leben und für eine uns angemessene (NB) Wirksamkeit im Leben werde. Hierdurch bekommt also jeder seine eigene Lektion zu lernen, die für ihn und für keinen anderen gehört.«

5. Aus der Methodik des Gymnasialunterrichts. In einer sehr beachtenswerten Abhandlung: »Herder als Pädagog« hat Dr. Morres aus den Schulreden und den Akten ein recht farbenreiches Bild der Herderschen Gymnasialpädagogik entworfen, wobei die Anwendung Herbartscher Kategorien einerseits zu einer bestimmteren Ordnung des reichen Stoffes, andrerseits zu einer gewissen Systematisierung des durchaus unsystematischen Herder führt. Die sämtlichen pädagogischen Äufserungen Herders haben, wenn wir von dem doch nur »Aufstöfse« mitteilenden Reisejournal absehen, einen gelegentlichen, vereinzelten Charakter; er liebte überhaupt das starke Einzelne, nicht System noch Schema; er liebte es sich offen zu halten für neue Erfahrungen und Eindrücke, nicht sich festzulegen durch bestimmte Grundprinzipien. Haym sagt einmal: »... ein Widerspruch, der uns doch nur die Beweglichkeit und Lebendigkeit, den Reichtum und die Vielseitigkeit seines Wesens veranschaulicht. Die Parteilichkeit, die aus Beschränktheit herrührt, findet sich nun einmal so wenig bei ihm wie die andere, die aus der Festigkeit abgeschlossener Charakterbildung hervorgeht.« So sind seine grofsartigsten Aussprüche nicht aus Reflexion auf ein System, einen geschlossenen Zusammenhang von Ideen und Zielen, sondern aus Intuition einer grofsen Anschauung oder durch den Reiz widerwärtiger Erscheinungen entstanden. Sah er nun auch in der Pädagogik keine Wissenschaft, kein System, so doch eine Kunst. Er arbeitete stets auf pädagogische Vorbildung der Lehrer hin: »die beste Geschicklichkeit eines Schullehrers wird nur durch Methode und Übung erlernt.« Er will den Unterricht, so hoch er die Bedeutung des persönlichen Moments gegenüber dem des »Typus« bewertet, nicht einem blofsen unzuverlässigen Takt überlassen; sondern es schwebt ihm von Anfang an die Aufgabe vor, eine empirische Psychologie aus den genau beobachteten Vorgängen im Seelenleben der Kinder zu schöpfen zur Orientierung für die Methodik des Lehrers, der als Bildner der Gedanken und Sitten, des Geschmacks und der Grazie notwendig Künstler ist, d. h. seine Einwirkung auf den Stoff, seine Formgebung genau darnach bestimmen mufs, »welche und in welcher Ordnung und Macht die Eindrücke von aufsen gegeben werden sollten«.

Wir kennen bereits die Grundzüge dieser psychologischen Pädagogik. Sie geht aus von der Bedeutung der »Sinnlichkeit« für unser Geistesleben. Vor allen Begriffen

bilden sich durch sinnliche Eindrücke Empfindungen, Sensationen, und in allen Worten liegt noch die Andeutung ihrer sinnlichen Wurzel. Wo sich die Einbildungskraft mit ursprünglicher sinnlicher Gewalt, zumal durch »die solideste, profundeste, erste Hand der Seele«, den Tastsinn, der Objekte bemächtigt, da entstehen statt bloſser Worte Erfahrungen und Sachen. »Sachenreiche Köpfe« statt »Buchstabenseelen« und »Wortklauber« zu bilden, solche, denen Worte bloſs als Zeichen dienen für erfahrene Sachen, ist die Aufgabe der pädagogischen Kunst. »Nur mechanische Köpfe erfreuen sich an bloſsen Worten, mit denen sie wie mit Rechenpfennigen den Kurs des gemeinen Redespiels halten.« .... Nur, wo die »unteren«, die sinnlichen, anschauenden, die Phantasiekräfte der Seele entwickelt sind, da werden die »oberen«, reflektierenden, Begriffe und System bildenden Verstandeskräfte nicht zur Verkümmerung der Gesamtanlage miſsbraucht, selbst aber zur Stärke, Treue und Lebhaftigkeit geführt. Daraus ergibt sich der methodische Grundsatz eines anschaulichen oder konkreten Unterrichts, der dem Schüler nie eigene Gedanken eintrichtert, sondern ihm zunächst etwas zu sehen, hören, betasten, »erfühlen«, unmittelbar zu erfahren gibt, ehe aus dem schon vorhandenen Besitz an Anschauungen, Bildern, Erfahrungen bestimmte, nunmehr eigene Gedanken erweckt werden. Für diesen grundlegenden Unterricht, der sich natürlich nur auf wertvolle, beste und wahrste Eindrücke richten darf, wiederholt Herder in immer neuen Wendungen den Hauptgrundsatz: »Mache deine Bilder der Einbildungskraft so ewig, daſs du sie nicht verlierst, wiederhole sie aber auch nicht zur Unzeit.« Soweit ich sehen kann, beschäftigt sich Herder fast nur mit diesem ersten Stadium, dem vernachlässigtesten, der Vorstellungsbildung; auf die weiteren, die Verschmelzung der Eindrücke und ihre Destillierung zu abstrakten Begriffen, läſst er sich kaum ein. Ich glaube sogar, daſs er instinktiv davor zurückschreckte, den weiteren Vorstellungsablauf in seiner freien Vielgestaltigkeit durch allzuviele Eingriffe zu stören.

Dagegen ist Herder auf nichts so bedacht als darauf, das Gymnasium durchweg zu dem zu machen, was es heiſst: zu einer »Übungsanstalt zur besten und nützlichsten Übung«. »Mit Anlagen kommen wir auf die Welt; ausgebildet werden diese Anlagen nur durch Übung. Unser ganzes Leben ist für uns Gymnasium. Was aus uns werden soll, muſs in uns durch Übung werden.« So sei all unser physisches und geistiges Können, »alle unsere Kenntnisse, Gewohnheiten, Gesinnungen und Fertigkeiten Resultate unserer Übungen.« Sie erst machen bildsam und gewandt, reizen zum Weiterlernen. »Die Übung beseelt jedes Werk, indem es unsere Anlage zur selbstbewuſsten Kraft, Fähigkeit und Fertigkeit erhöht. Nur durch willige, frohe, unablässig fortgesetzte Übung wird man seiner Kunst Meister.« »Schule ist, wo wir eine Wissenschaft oder eine Sprache, Kunst oder ein Geschäft gründlich und nach Regeln lernen, wo wir uns nach diesen Regeln üben, sie uns zur Gewohnheit machen, wo unsre Fehler uns nach Gründen gezeigt und auf die leichteste Art verbessert werden . . .« »Gewiſs ist's Lob und Empfehlung für einen Menschen, wenn man sagt: er hat Schule; dagegen einem Rips-Raps, der von keiner Schule weiſs, Festigkeit, Bestimmtheit in seinen Arbeiten fehlet.« Der geniale Mann, der selbst alles neben der Schule als Autodidakt gelernt hatte, eiferte gegen nichts so sehr als gegen »die sogenannten guten Köpfe, die sich der Schule und Hauszucht entziehen und seinerzeit alles aus sich selbst lernen werden«, die Romane lesen und zephyrleichte Lieder, alsbald selbst dergleichen zu schreiben; gegen die »schönen Geister, die wie eine Saat bunter Mohnblumen aufsprossen, auch wo sie nicht sollten, die solange sie blühen, dem Auge einen lustigen Anblick gewähren; nachher, wenn der kahle Mohnkopf dasteht, klappert inwendig etwas und sein Inhalt gewährt anderen einen sanften Schlaf.« Er kann nicht genug betonen, »daſs es mit allem diesem Geniewesen, mit dieser Begeisterung, mit dieser Beredsamkeit über Sachen, von denen man nichts weiſs, mit dieser Tätigkeit in Geschäften, von denen man nichts versteht, ganz und gar keine Art hat.« Er hat »einen Greuel daran, wenn er Genies dieser Art predigen, sprechen, handeln sieht, liest oder hört. Lerne was, so kannst du was!« In

seiner herrlichen Rede »vom echten Begriff der schönen Wissenschaften« ruft er sein Wehe aus über eine Zeit, welche »schön heifst, was uns leicht ist, wo angenehm ist, was uns in den Mund fliegt«. Die Alten kannten den Ausdruck »schöne Wissenschaften« gar nicht im Gegensatz zu den gründlichen und nützlichen, sondern als literae humaniores, studia humanitatis; das Schöne war ihnen »wesentlicher Teil eines klaren, richtigen, verständigen, bildenden Vortrags, nicht Flitterstaat«. Die Literatur nach dem neuesten Geschmack ist ihm ein deutlicher Beweis der »Zerrüttung, die das Geniewesen auf Kosten der Wissenschaft und Erfahrung, die sogenannte Natur auf Kosten einer regelmäfsigen strengen und bedächtigen Kunst, und die gerühmte Selbstbildung und Selbsterschaffung auf Kosten eines sicheren und nützlichen Unterrichts, den wir dem Fleifse erfahrener Lehrer verdanken müfsten, hervorgebracht hat«. Sichere und freie Aneignung läfst sich aber nur durch häufige Übung erreichen: »nur was wir üben, wissen wir; und wir können nur soviel, als wir geübt haben.« Die Übungen beginnen aber mit Übungen im sinnlichen Auffassen und Einprägen; sie müssen fortgehend und abwechselnd sein, begleitet von Hesiods »guter Eris«, edler Nacheiferung. So ruft er denn mit dem vollen Pathos seiner frommen Seele seine Schüler auf den rauhen und mühevollen Pfad arbeitsamen Lernens mit den Worten: gehet ein durch die enge Pforte! die Pforte ist eng, der Weg ist schmal und wenige sind, die ihn finden! Das Ziel ist, dafs der Unterrichtsstoff in succum et sanguinem übergehe. »Der beste Prüfstein, ob jemand etwas gefafst hat, ist, dafs er es nachmachen, dafs er es selbst vortragen kann, nach seiner eigenen Art, mit seinen eigenen Worten.« Wer so »Schulen als Gymnasien« auffafst, mufs der nicht, wie Herder, sich kopfschüttelnd abwenden von den Universitäten, die alle Übung von der ersten bis zur letzten Stufe, von eigener Anschauung bis zu eigener Aussprache, hintansetzen und lediglich der Selbstbildung und Selbsterschaffung vertrauen?!

Aus dieser doppelten Forderung: fortgehender Übung, die immer ausgeht von der sinnlichen Anschauung, ergeben sich höchst fruchtbare Ratschläge über den Betrieb der Studien. Herder legte z. B. das gröfste Gewicht auf die reichlichsten Anschauungs- und Übungsmittel. Wir besitzen noch Rechnungen mit Listen von Büchern, Landkarten, geometrischen und physikalischen Modellen und Apparaten, die für die einzelnen Klassen angeschafft wurden; für die Schulbibliothek wufste er die Mittel aus allen möglichen Quellen herbeizuschaffen; den Privatfleifs regte er so und auf alle mögliche Weise, auch durch Mitteilung der eigenen Studien und Reiseeindrücke an. Einen besonderen Wert legte er auf das Nachschreiben der Schüler: man lerne so beizeiten, was man schreiben und nicht schreiben dürfe, lerne einen fliefsenden Vortrag auf seine Hauptsätze zurückführen und in die kürzeste Bemerkung bringen. Wie er selbst zeitlebens Kollektaneen angelegt, so erklärte er es nun für die unerläfsliche Hauptsache beim Privatstudium. Er empfahl dabei ebenso vollständige Auszüge aus Büchern wie Sammlung einzelner Gedanken und schöner Stellen. Man lerne durch den Auszug ein Buch ganz anders kennen und verwandle es in Mark und Saft. Gerade an dem Grade, wie der Privatfleifs sich neben der Schule her betätige, lasse sich die Tüchtigkeit einer Schule ermessen: »Eine Schule guter Art ist eine Gesellschaft Bienen, die ausfliegen und Honig sammeln, eine Schule lässiger Art wäre eine Gesellschaft der lastbaren Tiere, die hingehen, wohin sie getrieben werden, und auch von dem, was man ihnen auflegt, zeitlebens nichts erbeuten.« Endlich empfahl er zur Übung in der Schnelligkeit des Denkens und in der Promptheit der Produktion nach dem Vorbild der Alten die im alten Gymnasium allerdings übertriebenen Disputationen; freilich weniger in der Öffentlichkeit, als im Zusammenhang mit der gemeinsamen häuslichen Lektüre.

Wohl die ergreifendste und charakteristischste seiner Schulreden ist die »vom Genius einer Schule«. Sie zusammen mit der Rigaer Antrittsrede: »wiefern die Grazie in der Schule herrschen müsse« zeigt Art und Ziel der Herderschen Schulregierung an. Man kann den Ton der einen Jüngling in der Tiefe der Selbstachtung erfassenden Lehrrede nicht schöner treffen.

Genius war bei den Alten »die Personifikation der ganzen, reinen und edlen Natur des Menschen«; Ehrerbietung gegen diesen Genius d. h. gegen sich selbst und Heilighaltung jeder Kraft desselben ist das nächste Ziel der Selbsterziehung. Daneben hatten die Alten Genien des Orts, der Gesellschaft, Schutzengel ihrer Gesundheit, Personifikationen ihrer zu gemeinschaftlichem Handeln treibenden Ideale. So soll die Schule einen mit ihr geborenen Genius haben, der das Ganze in Gesundheit und Kraft erhält. »Hier soll die Menschheit in den lebhaftesten, frühesten Jahren zum Wohlsein auf die ganze Lebenszeit, zum Vorteil aller Stände und Berufsarten, zum wachsenden Glück der ganzen bürgerlichen Gesellschaft gebildet werden. In jugendlicher Gestalt steht also der schöne Genius der Schulen da; Blumen umkränzen sein Haupt; er opfert dem Altare des Vaterlandes die reinsten Opfer, und das Füllhorn des Segens, des guten Gedeihens in allen Zöglingen und Pflanzen der Schule ist in seiner glücklichen Hand. Er spricht zum Lehrer, er spricht zum Schüler: verehre mich! ehre dich selbst, dein Amt, dein Geschäft, deine Bestimmung; der Ort ist heilig.« Die Lehrer sollen mit ihrem »heiteren, väterlichen, genialischen Gesicht« auch in der Entfernung den Jungen ein Genius viae et vitae sein. »Ehre und liebe also den Geist ihrer Jugend; entweihe ihn nicht mit Scheltworten und Erbitterungen zu unrechter Zeit; schone ihn aber auch nicht, wo er sich selbst zu viel nachsieht und Gefahr läuft, sich ganz zu verlieren.« »Noch inniger aber spricht zu euch, ihr Jünglinge, der Genius dieses Orts: denn er ist euer Ideal.« Entzückend schildert Herder nun den Genius der Griechen, dessen glückliche Natur und Physiognomie in Gemüts- und Leibesgaben ihre Vollendung erst bekommt durch Bescheidenheit und Zucht, holde Scham und süfse Nüchternheit. »Was man in der Kunst Genius nennt, ist kein wilder, auffahrender, sondern ein sittsamer bescheidener Götterjüngling. Sanft senkt sich sein Haupt, unschuldig blickt sein Auge; auf seine Wange, auf seine Lippe ist Grazie gegossen und er selbst kennet sie nicht; er blickt daher, wie aus Elysium, wie in einem holdseligen Traume.« Mit dieser Grazie geht Herder selbst an der Gemeinheit vorbei mit einem kurzen: »bei jedem schamlosen, unanständigen Wort und Betragen ruft er entrüstet: ... sacer est locus ..« Nun aber wendet er sich zum bevorstehenden öffentlichen Examen als dem Fest des Genius dieser Schule mit dem Übergang: »das Göttliche in einem Menschen ist zwar eine Gottesgabe; es mufs aber durch göttliche Menschen erzogen werden ... Euch erscheint der Genius des Altertums; die Stimmen und Taten der gröfsesten und schönsten Seelen der Vorzeit werden euch hier vor Ohr und Auge gebracht; ihr Geist spricht zu euch, lafst euren Geist ihm antworten. Ihr seid, meine Lieben, alle so verschiedener Art; die Gottheit gab euch verschiedene Gaben und Neigungen, wie ihr denn auch zu verschiedenen Lebensarten, Geschäften und Ständen bestimmt seid, und ein verschiedenes Glück euch erwartet ... So verschieden indes eure Neigungen sein mögen, so wünschet ihr doch alle einen guten glücklichen Dämon zum Führer und Schutzgeist eures Lebens. Dieser ist nicht schwarz, sondern weifs, ein Bruder der Rechtschaffenheit, der Gottesfurcht, des Fleifses, der Bescheidenheit, Schamhaftigkeit, Ordnung und Tugend. Alle sittlichen Grazien lieben ihn; er ist mit ihnen erzogen ...« Und zum Schlufs wendet er sich, ganz im Zuge seiner vermeintlich griechischen Gedanken, an Gottes guten Geist, dafs er sie beschütze, leite und zu ihrem Werk belebe: »du grofser Schutzgeist der Natur, du Stifter und Erhalter aller löblichen Ordnung, du insonderheit der Jünglinge Vater und leitender Führer!«

Das war der Geist, den er so wunderbar seiner Schule einzuflöfsen wufste, den er predigte, wo er redete von den Schulen als »Werkstätten des Geistes Gottes« oder über »die Heiligkeit der Schulen«. Dafür setzt er seine ganze sittlich belebte, leidenschaftlich bewegte Natur ein gegen die auch durch den Theatergeist des Orts beförderte Lockerung der Sitten — »der Geist Gottes kehre zurück in die Schulen, um da einen guten Grund in den Gemütern der Jünglinge zu legen, um ihnen den festen reinen Charakter anzubilden, der sich durch die ausgelassene Unsittlichkeit, die grobe Frechheit, die naseweise Zudringlichkeit, die jetzt in so vielen Schriften herrscht,

nicht verführen lasse, sondern der auf einem reinen Selbst unwandelbar feststeht und nicht wankt.« »Von Jugend auf, von innen wehe, Geist Gottes, uns an; denn von aufsen leben wir zu unserer Zeit in einer bösen Zugluft, in der garstigen Dämonenwelt.« »O kehre, Geist Gottes, zurück! Geist Gottes der alten und ältesten Zeiten, als die Weisheit noch Übung, als das Lernen noch Weisheit war!« So ist Herder entschieden ein Vorläufer derer, denen die Schule in erster Linie eine Erziehungsanstalt ist: nie begnügt er sich mit Anhäufung von Kenntnissen oder mit intellektueller Verfeinerung; Hauptsache ist die Heranbildung eines sittlich-religiösen reinen Menschentums; der edle Charakter der Menschheit, die Humanität mufs an jedem Schüler ausgeprägt werden, damit er Mensch werde, ehe er an den Beruf denkt, und Mensch bleibe im Beruf. »Was helfen alle Wissenschaften ohne Sitten? was helfen alle erworbenen Kenntnisse ohne Gemüt? Wir wissen alle, dafs unseren Zeiten mit Recht der Vorwurf gemacht wird, dafs nicht, wie in den alten und ältesten Zeiten, unsere Weisheit im Leben ausgedrückt wird und von Sitten ausgehend, auf Sitten zurückkehret. Sie wohnet bei uns mehr im Kopf als im Herzen und hat meistens mehr das Gedächtnis bereichert, als die Sinnesart gebildet.« So darf man also Bildung der Sinnesart, »Gesinnungsbildung«, Heranbildung eines festen moralischen Charakters als Synonyma ansehen für die vielbesprochene Herdersche Bildung zur Humanität. Herder betont zwar meines Erinnerns nie, wie Morres aus Herbart interpretiert, den Willen, »gestärkten, guten Willen«, auch nicht die »Einsicht in andere Willensverhältnisse«. Er redet von Charakter — »Was nie zerstückt sein darf, das ist der menschliche Charakter« — von der ausgeprägten Eigenart, von der Sittlichkeit, dem Genie und Gemüt, von der Einheit aller seiner Kräfte in allem seinem Wollen und Handeln, von der Personifikation des Ich in allem Tun und Lassen, von der Weisheit und Güte, Vereinigung von Nachsicht und Einsicht, Gerechtigkeit und Lindigkeit u. s. f. Er beschreibt damit zwar, was Herbart »Charakterstärke der Sittlichkeit« nennt; aber für eine Betonung der Willensseite war er zu impulsiv und impressionistisch geartet. Im Gegenteil: die Willenszucht tritt zurück hinter dem Vertrauen, das Herder zum Genius, zur guten Anlage der Menschheit hatte.

An den Genius der Jugend wendet er sich immer wieder, seit er mit mehr Feuer als Grazie darüber geredet hatte: »wiefern auch in der Schule die Grazie herrschen müsse«. Es gibt, führt er da aus, schlechterdings nur ein Mittel, die Jugend für die Wissenschaften zu gewinnen. Nicht Zwang, nicht Strafen, nicht trockene Vorhaltungen des künftigen Nutzens wirken, sondern einzig und allein »der Reiz ist das Leitband, das die Jugend fesselt«. Es gilt darum, die Wissenschaft und Tugend der Jugend angenehm zu machen. Auch des Lehrers Persönlichkeit mufs von Zutrauen erweckender Grazie umschlossen sein. Nicht den blofs gelehrten oder den blofs scharfen, nur den liebenswürdigen Lehrer wird der Schüler schätzen und sich ihm überlassen. Solch ein Lehrer, wie Sokrates für den Alcibiades war, »wandelt mit heiterer Stirn zwischen Freunden, die ihre ganze Seele ihm geben; er wird mit ihnen Jüngling und trägt ihnen die Wissenschaften vor, wie er sie als Jüngling hören wollte; er wird ihr Mitschüler, arbeitet vor und muntert mit seinem Feuer auf, wie eine Kohle die andere anglüht«. Gerade gegenüber den Lüsten des Luxus, wie sie den Flor einer grofsen Stadt begleiten, ist diese Verbindung der Anmut mit der Weisheit die beste Schutzwehr. Sie ist aber nicht etwa ein Privilegium der gewöhnlich sogenannten schönen Wissenschaften; alles vielmehr tut der Vortrag und die Methode. »Methode ist's, was die Aufmerksamkeit fesselt. Wenn ich lebhaft und nicht für Greise rede, jedes auf seiner neuesten Seite zeige, die Mannigfaltigkeit und Einfalt glücklich verbinde, jeden Augenblick ganz die Seele anfülle, jede Seite der Aufmerksamkeit treffe, jedem Schlupfwinkel der Zerstreuung zuvorkomme, wenn ich nicht fieberhaft hin- und herfahre, sondern stets mit einem gleichen Auge alle bemerke, so kann ich die Blumen meiner Saat abbrechen.« Diese Grazie mufs sich auch im Wohlstande der Schule zeigen, jenem edlen Anstande, der aber sehr verschieden ist von Komplimenten- und Tanzstunden-

manieren. Die Vollendung der Grazie aber zeigt sich »in den Sitten des Lehrers, wo man sogleich eine wirkliche Tugend von einer nur politischen Tugend unterscheidet, die blofs ein Anstrich ist. Sobald ein Lehrer aus dem vollen Schatze des Herzens seine Tugenden zeigt, sobald er es einsieht, dafs er Seelen bilden soll, die durch das Blut eines Erlösers erkauft sind, sobald er das Gewissen als den besten Aufseher und Belohner fühlt, ein Gericht erwartet, da seine Taten gewogen werden und er entweder mit Strahlen des Sonnenlichtes oder mit Finsternis der Nacht angezogen werden soll, wenn er fühlt die Seelen, die ihm aufs Herz gebunden sind, o mit welchem Auge der Sorgfalt wird er auf seine und der Kinder Sitten wachen.«

Man sieht: die Methode, die Herder zur Erregung von Aufmerksamkeit, Achtsamkeit, Fleifs, stillem Gehorsam und Ordnung, den Steuern und Rudern des Schulschiffes, fordert, ist nicht eine von der Persönlichkeit des Lehrers unabhängige, objektive Verfahrungsweise, sondern es ist die personifizierte Grazie, das Interesse in Person. Wenn es als Hauptsache erscheint, die Seele des Knaben aufs lebhafteste durch den Unterricht zu beschäftigen, den Schüler zur inneren Ruhe und Empfänglichkeit zu führen, seine Seele von fremden Gedanken zu reinigen, aus ihrem Traum zu reifsen, ihre Aufmerksamkeit auf die Anschauungsbilder des Lehrers zu fesseln, so kann zwar anschaulicher Unterricht als die siegreiche Methode erscheinen. Im letzten Grunde aber ist das Feuer in der Seele des Lehrers, das sich den Fleifsigen mitteilt und von diesen auf die Faulen sich verbreitet, es ist das Leben des Lehrers in der Sache das Geheimnis dieser Methode. »Wenn der Lehrer lebhaft spricht, jedes auf seiner neuesten Seite zeigt, geschickt kombiniert, jeden Augenblick ganz die Seele des Zöglings anfüllt, jede Seite der Aufmerksamkeit trifft, jedem Schlupfwinkel der Zerstreuung zuvorkommt, wenn er nicht in einer fieberhaften Methode wallt, die bald fliegt, bald kriecht, sondern stets mit gleichem Auge fortschreitet und alle bemerkt — so läfst sich Erfolg erzielen.« »Der Vortrag mufs darum also beschaffen sein, dafs er die ganze auch zahlreiche Klasse beschäftige und nicht der eine Teil im Todesschlafe liege, während der andere exerziert.« Wir hörten, welches Gewicht Herder auf den Reiz d. h. die Erregung des unmittelbaren Interesses legt: »solange man keinen unmittelbaren Reiz an der Sache sieht, wählt man sie nicht; man treibt sie, um sie getrieben zu haben.« Das wahre Reizmittel ist und bleibt aber die Grazie, die liebenswürdige Erfülltheit des Lehrers von seinem Stoff. »Ach, meine hochzuverehrenden Herren, Freunde, Brüder, Lehrer, Lehrlinge, Schüler« — ruft er einmal nach einem Examen aus — »was hilft alles Bemänteln. Man mufs eine Sache wissen, die man lehren will; man mufs sie ganz wissen, dann lehrt und fafst sie sich von selbst. Licht ist Licht. Wem Licht aufgegangen ist, erleuchtet, auch ohne dafs er's weifs und will. Wem es fehlt, trüge er auch zehn kleine Hornlaternchen, damit kein Unglück geschehe, mit sich umher, was können seine Lehrlinge tun? Sie zeigen auch das kleine Hornlaternchen ohne ein Stümpfchen Wachs- oder Talglichtes ... Wer nicht weifs, kann nicht lehren; verständlich kann keiner eine Sache machen, der sie nicht selbst versteht, angenehm kann keiner eine Wissenschaft machen, an der er nicht selbst Freude schöpfte. Jeder Lehrer mufs seine eigene Methode (NB) haben, er mufs sie sich mit Verstande angeschaffen haben, sonst frommet er nicht ...«

Aus diesem selben Grundgesetz des Reizes zu unmittelbarem Interesse folgt die meines Erachtens durch das neuerdings gebräuchliche Drängen auf Konzentration der Unterrichtsstoffe vernachlässigte Forderung der angemessenen Abwechselung in den Unterrichtsfächern. Morres schiebt Herder, eben von Herbart kommend, ein Interesse unter an der »Vereinigung aller Vorstellungen um den gemeinsamen, mafsgebenden Mittelpunkt«, die Einheit des sittlichen Charakters; er habe eine Überordnung derjenigen Fächer erstrebt, »in denen sittlich-religiöse Willensverhältnisse als Vorbilder angetroffen werden«. Nun gibt Morres freilich zu, dafs Herder »ein derartiges Konzentrieren der Schulwissenschaften nirgends planmäfsig erörtert hat«; er meint aber auf diesen Grundsatz aus gewissen Zeugnissen zurückschliefsen zu können. Ich glaube, dafs dieser Rückschlufs nicht gestattet ist. Denn z. B. die

Heranziehung der Naturkunde zur Geographie ergibt sich aus einem rein sachlichen, nicht methodischen Interesse. Gewifs verwarf er um der Geschmacksbildung willen die Vielleserei und »Zerteilung der Seele«: »durch Vielwisserei und Vieltuerei wird der Geschmack bunt; grelle Bilder und Farben treten zusammen und vernichten einander, oder sie werden zu gräulichem Quodlibet, zu verächtlichem Sammelsurium und Furfur ... Einheit ist der Grund alles Zählens und aller Zahlen; ohne Mittelpunkt ist kein Zirkel. Wer sich selbst verliert, hat alles verloren, wer aus sich läuft, besitzt sich nicht mehr.« Dafs daraus aber die Methode sich ergebe, wonach alle Unterrichtsfächer irgendwie aufeinander bezogen vorgetragen werden sollen, scheint mir eine Folgerung, die Herders unpedantischer, springend lebendiger, in jeder Sache aufgehender Natur völlig fremd ist. Im Gegenteil fordert Herder, dafs ein Unterrichtsgegenstand nicht in zusammenhängender Zeitreihe zu lange Dauer in Anspruch nehme, und begründet das damit, dafs sonst die Spitze der Aufmerksamkeit, auch bei den Lehrern, sich abnütze und Erschlaffung eintrete, ja Trägheit, die sich leicht auf alle Gebiete übertrage. Herder streift den Gedanken, dafs die verschiedenen Muskeln des Geistes in der Anspannung sich ab- und auslösen müssen. Er trägt Sorge für das rechte Verhältnis zwischen Arbeit und Erholung; denn »die menschliche Natur erliegt unter einer rastlosen Anstrengung; während der Ruhe, während des Spiels zwangloser Übungen gewinnt sie Munterkeit und frische Kräfte.« Diesen vortrefflichen Gedanken vertieft Herder dahin, dafs in der abwechselnden, fortgehenden Übung »das innerste Geheimnis unserer Teilnahme mit Lust und Freude, folglich auch unserer Bildung« liege. »Leibniz hat bemerkt, dafs der menschliche Geist nie scharfsinniger oder, wie wir sagen, aufgelegter sei, als wenn er spielet; woher dies? manche Spiele sind so schwer, so ermüdend; andere sind so strengen Regeln unterworfen; sie erfordern eine so wachsame Genauigkeit u. s. f. Eben dafs sie dieses fordern, macht das Spiel für den Liebhaber interessant; es wird nur dadurch angenehm, dafs es Seelen- oder Leibeskräfte fortgehend und wechselnd, wechselnd und fortgehend beschäftigt. Im Fortgange der Beschäftigung liegt ein unnennbares Vergnügen: wir fühlen den glücklichen Fortgang, durch den unsere Kräfte wachsend gestärkt werden; je abwechselnder dies geschieht, desto reicher fühlen wir uns an Kräften; bald diese, bald jene tut sich hervor und geht zur Ruhe, ohne Überdrufs und Erschlaffung, von einer anderen nach der Regel des Spieles abgelöset.«

Wir haben all dies unter den Titel: Herders Ansichten von der Schulregierung gebracht. Herder selbst sah aber in dem »Genius einer Schule« und in dem von Grazie und Hingebung reizvoll gemachten Unterricht selbst das bedeutendste Mittel für die allgemeine Ordnung, den ungestörten Fortgang des Unterrichts und für die Steigerung von Aufmerksamkeit und Fleifs. Die lebhafte Beschäftigung durch den Unterricht läfst Störungen gar nicht aufkommen: der Knabe gewinnt gar keine Zeit, müfsig zu sein oder auszuschweifen. Alle Schüler müssen am Unterricht in gleicher Weise lebendigen Anteil nehmen; wenn noch so viele Schüler in der Klasse sind, so sollen dennoch alle berücksichtigt werden. Wird aber einer zu dieser lebendigen Beschäftigung nicht herangezogen und »weifs er, dafs er dies unwürdige Amt ganze Stunden oder gar halbe Jahre bekleiden darf, dann wehe den stummen Pythagoräern!« Ihr Fleifs ermattet, und sie treiben böse Dinge. Der Lehrer mufs es sich darum zu einem »Hauptgesetz seiner Methode machen, dafs nie jemand und der Schwächere am wenigsten müfsig bleibe.« Treten trotz alledem während des Unterrichts Störungen ein, so wird »ein Wort, ein Blick, ein leiser Wink vom Lehrer mehr ausrichten als hundert Scheltworte und anfahrende Sittenpredigten, die nur müfsig ums Ohr sausen.« Sehr wenig hält Herder auch von Körperstrafen: »sie können Bosheiten bestrafen, aber nicht Tugenden wecken. Und Strafen durch Ehrbegierde sind nur für feine Gemüter, nur im Anfange und selten zu gebrauchen, wenn sie nicht den Wert verlieren sollen.«

Wir haben schon oft das entscheidende Gewicht wahrgenommen, das Herder für die Schulregierung auf die ganze Erscheinung des Lehrers und auf sein persön-

liches Verhältnis zu den Schülern legte. Wie sorgte er darum für die Beschaffung tüchtiger Lehrkräfte, zumal eines Rektors von Autorität: »der Mangel an Autorität ist das gefährlichste Ding bei einem Direktor, der nicht nur seiner Klasse, sondern dem ganzen Schulkörper vorstehen, allem ein Leben geben, alles in Gang setzen oder darin erhalten soll und mehr schon durch die Meinung, die man von ihm hat, wirken soll als durch Tat und Disziplin.« Der Lehrer aber muſs in seiner ganzen sittlichen Erscheinung den Schülern als ein Muster voranleuchten: »wir wissen alle, daſs der Knabe von jedem ihm öffentlich dargestellten Vorbilde gewiſs, auch ohne daſs er es will, ein gutes oder böses Beispiel nehme, da wir in jungen Jahren unausbleiblich die Sitten, Gebärden und Reden annehmen, die wir täglich vor uns sehen, die sich uns im lauten Schalle eindrücken und die sich durch das Ansehen eines Lehrers oder Vaters ganz besonders empfehlen.« Dies Ansehen beruht aber auf dem Zutrauen zu des Lehrers Einsicht und Treue in seinen Berufspflichten: »Einsicht und Treue sind die beiden Edelgesteine, die den Amtsschild eines Lehrers schmücken.« Einsicht ist aber mehr als ein »Atlas von Gelehrsamkeit«, es ist das Talent, »leicht und doch gründlich, ganz und spielend seinen Lieblingen die Wissenschaften einzuzaubern.« Aber höher noch schätzte er die seelsorgerliche Treue, die ausgehend von Juvenals Wort: Maxima debetur puero reverentia der Jugend mit Scheu und Achtung begegnet, sich peinlich wie vor eigenen Übertretungen mustergültigen Verhaltens so vor aller Erniedrigung, vor jedem Eingriff in die Rechte der ihm anvertrauten Seelen — er betont öfters: der durch Christi Blut erkauften — behütet. Jeder Erzieher müsse bei seinen Zöglingen ein lebhaftes Gefühl voraussetzen von dem, was vor oder mit ihnen geschieht. Der Lehrer hüte sich, das Ehrgefühl durch Scheltworte abzustumpfen; er hüte sich, irgend ein Unrecht zu tun durch Eigensinn, mürrische Laune oder vorschnellen Glauben an eine ihm zugekommene böse Nachrede. Feind aller weichen Schlaffheit und welken Gelindigkeit, läſst sich Herder doch durchweg leiten von den Grundsätzen, die Math. Gesner in seiner Isagoge in dem Artikel: de educatione entwickelt hat, nämlich den Zöglingen »einen zutraulichen und offenherzigen Umgang, ein väterlich freundschaftliches, wohlmeinendes Herz entgegenzubringen«; allmählich übertragen sich diese Gesinnungen auf die Schüler selbst, nachdem sie zunächst ihr Herz dem Lehrer und seinem Unterricht erobert haben. »Der Schüler muſs auf des Lehrers Stirne gleichsam die einfältige und erhabene Weisheit eines Vaters lesen können, der nichts spricht, was er nicht denkt; er muſs in ihm das liebenswürdige, mitempfindende Herz eines Freundes sehen — und alsdann hat der Lehrer alles gewonnen; die Schüler folgen ihm auch auf beschwerlichem Wege; alles, was er vorträgt, ist schön, sie hangen an seinen Lippen; der Lehrer wandelt mit heiterer Stirn zwischen Freunden, die ihre ganze Seele ihm geben.« Das schafft wahren Gemeingeist, bei dem ein jeder mit Hingebung dem gemeinen Besten dient und jeder für sein Teil für die gute Fama des Ganzen sorgt. So tragen dann Lehrer wie Schüler solidarische Verantwortlichkeit für die Integrität des Ganzen. Schon um des Lehrers willen wird »wie der Soldat die Fahne seines Regiments, so jeder den guten Namen seiner Klasse hochhalten«, die Besseren müssen die Oberhand haben! Glücklich preist Herder darum den Lehrer, »der das Herz seiner Schüler so in der Hand hat und es lenken kann, wohin er will; glücklich ist der, dem sie folgen, selbst wenn sie auch noch nicht wissen, warum er sie dieses Weges führe!«

Trotz alledem verkannte Herder nicht die Bedeutung gewisser äuſserer Vorbedingungen des bildenden Unterrichts. Der Mann, der die Wirkung der Leiblichkeit und Sinnlichkeit auf Geist und Gemüt so hoch taxierte, forderte alsbald nach Übernahme des Ephorats einen Fonds für Instandhaltung der Schulgebäude und Subsellien; er sorgte für die Fernhaltung von Störungen, die sich aus Vernachlässigung der physisch notwendigen Bedürfnisse ergeben. Er wollte nicht leiden, daſs den Kindern die Schule zur Last werde: »Die Schule muſs kein staubiger Kerker sein, in welchen wie in eine dunkle Höhle junges Vieh zusammengetrieben werde, damit es frohlockend hinten ausschlage, wenn

es dem Kerker entkommt.« Des weiteren fordert Herder, wie für den Ephorus und Direktor — wir kennen seine energische Vertretung des εἷς κοίρανος ἔστω gegen allen bureaukratischen Kollegialgeist —, so auch für den Klassenlehrer d. h. den Erzieher der Klasse vollständig freie Hand und unbedingte Subordination der Schüler. Nur durch unumschränkte Herrschaft in der Schule erhält der Lehrer die Macht, nach seinem Erziehungsideal zu arbeiten und feste Pläne zu verfolgen. Der Schüler aber hat sich seiner besseren Einsicht ohne Umstände und nach seinem Willen auch dann zu beugen, wenn er ihn nicht versteht: der Lehrer ist ihm selbst bei Fehlgriffen keine Rechenschaft schuldig. In pünktlichem Gehorsam soll die Schule mit dem Kriegsheer und dem Schiffe rivalisieren: »in zahlreicher Versammlung von Menschen mufs Ordnung herrschen, wenn nicht alles zum Chaos werden soll; Ordnung aber kann nur stattfinden, wenn sie mit ernster Strenge festgehalten wird; eine Menge kann ohne Ordnung und strenge Einrichtung nicht bestehen.« Im Schulleben speziell führt dieser Grundsatz auf die Betonung fester Regelmäfsigkeit, in Arbeiten, Gewohnheiten und Sitten. Ja Herder verlangt eine so feste Ordnung der Arbeiten, »dafs jedes Kind wisse, was es auf den folgenden Tag haben wird«; dadurch bekomme es »einen Geschäftskalender in die Beine«, der ihm gewifs gut tue. Wunderbar, wie dieses geistvolle, hochfliegende Genie sich demütig hineinzustellen vermochte in die Gesetze durchschnittlichen Schullebens. Insofern sind diese wenigen Winke, die uns Morres über die ordnungsmäfsige äufsere Einrichtung des Schulkörpers aus den Schulreden gesammelt hat, von gröfstem Interesse; man sieht daraus, wie der grofse Mann auch die Treue im kleinen übte, ohne die Schulaufsicht nicht wirksam ist.

Es erübrigt, dafs wir zur speziellen Didaktik das Wesentliche aus Herder beibringen. Rud. Dahms in seinem Vorbericht zum 30. Bande der Suphanschen Ausgabe meint, wir vermöchten nun, obwohl der Grundlehrplan nicht zu Tage gekommen, ihn aus den von ihm mitgeteilten Instruktionen für die einzelnen Klassen zu rekonstruieren. Allein einmal fehlt da der Lehrplan der Tertia, die er doch gerade den Eckstein des ganzen Gymnasii nennt und die nach seiner Gymnasialreform den Grund zu der eigentlichen Gymnasialbildung zu legen hat. Dann aber sind jene Instruktionen nicht gleichmäfsig auf alle Lehrstunden eingehend. Im allgemeinen gewifs sehen wir, worauf Herder hinauswill. Ich bemerke nur vorweg, dafs die Sexta reine Elementarklasse ist, das Latein in Quinta, das Griechische erst in Tertia einsetzt. Eine sehr eigentümliche, seltsamerweise nicht beachtete Spezialität des Lehrplans ist »die Privatstunde«, die dem Klassenlehrer als »die nützlichste und angenehmste« aufgebunden wird, an welche als die interessanteste und nützlichste der Schüler zeitlebens denken soll. Der Lehrer läfst sich dabei aus allen Stunden erzählen und verwendet es dann zu Übungen; Ziel ist, »das Gemüt des Kindes dahin zu bringen, dafs es seine Gedanken aufschreiben lerne«. Die Privatstunde ist ganz Übung, z. B. in Quarta im Nachschreiben von erzählten Geschichten und Märchen aus dem Gedächtnis, aber auch im Diktieren schwerer Wörter, Schreiben von Quittungen usw. Auch in Sekunda reserviert Herder die erste Stunde jedes Tages für »gemeinnützige, populäre Kenntnisse und Übungen, welchen Namen sie auch haben mögen,« für »Arbeiten, die auch den künftigen Schuldienern nützlich sein können«. Ist diese Einrichtung nicht recht durchsichtig, so ist doch völlig klar die stete Betonung des Gesichtspunktes der Nutzbarkeit fürs Leben; vielfach tritt sogar ein banausischer Zug hervor, der dann anderwärts wieder zurückgewiesen wird. Herder will offenbar, wie er es dem Herzog einmal schreibt, der falschen Aufklärung und banausischen Utilitätssucht zuvorkommen »durch eine frühere, bessere«.

Seltsam wenig hören wir in den Instruktionen von dem griechischen Unterricht. Und doch war es dieser, der Herder am meisten am Herzen lag, wie denn kein Gegenstand in den Schulreden so warm besprochen wird. Heiland hat entschieden recht: »Vor allem gebührt Herder das Verdienst, die griechische Literatur von neuem eingeführt und ihr für echte Humanitätsbildung eine nicht mehr zu be-

streitende Stelle in den Schulen errungen zu haben.« Er war darin ja Gesners Nachfolger, übertraf ihn aber weit an Tiefe der ethischen und poetischen Anempfindung an die Griechen. In Schuberts begeisterten Zeugnissen für Herders pädagogische Gewalt steht voran seine Anregung zum Eifer in griechischer Lektüre. »Im Winter war ich schon 5 Uhr morgens und des Abends bis gegen Mitternacht in dem geistigen Verkehr mit den Heroengestalten meines lieben Homer, durchwanderte mit Herodot die alten Herrscherreiche der Erde, trug den Sophokles bei meinen einsamen Wanderungen nicht blofs in der Tasche, sondern falste die Welt, in die derselbe mich einführte, recht ernstlich ins Auge und ins Herz.« So ist es Herder denn gelungen bei Schubert, was ihm die Hauptsache war: für die Griechen als Meister in allen Gattungen des Vortrags eine »Liebe aus Überzeugung« zu gewinnen. Das Hauptaugenmerk richtet er dabei, ganz im Geiste Gesners — verborum disciplina a rerum cognitione nunquam separanda war dessen Grundsatz — darauf, dafs der Sprachunterricht nie vom Sachenunterricht, die formale Seite nie von der materiellen Seite getrennt werde. Darum läfst Herder sogleich mit Herodot, Homer oder Xenophon beginnen, damit man sofort auf den Kern der Sache komme und nicht die schönsten Jugendjahre mit abgerissenen Sätzen und trockenen Sprachformen vergeude. Wir kennen seine begeisterten Zeugnisse für die Griechen als die Vorbilder hoher Einfalt, gründlicher Würde, gesetzten Ganges, ruhigen, weisen, tiefen Geschmacks, jener harmonischen Wohlordnung aller Kräfte und Kraftanwendungen, wobei schöne Sinnlichkeit alles, das natürliche Kleid und der Körper der Tugend war. Nur noch ein besonders bezeichnendes Diktum! »Sie erwecken und bilden den Sinn der Menschheit von vielen Seiten, sie lehren das Honestum und Decens in öffentlichen und Privatgeschäften kennen und pflanzen die Liebe zu demselben in das Herz des aufmerksamen Lesers; sie unterweisen in der Philosophie des Lebens auf eine klare, angenehme Weise und erhalten also wirklich humaniora d. h. Kenntnisse und Übungen zur Ausbildung des edelsten Teiles der Menschheit, des Verstandes, des Geschmacks, des Vortrags und des sittlichen Lebens.« In diesem Sinne wollte Herder durchweg einen bildenden, Gesinnung und Geschmack bildenden Unterricht im Griechischen gegeben wissen. »Studieren heifst freilich zuerst den Wortverstand erforschen; man suche aber auch mit dem Auge der Philosophie in ihren Geist zu blicken, mit dem Auge der Ästhetik die feinen Schönheiten zu zergliedern, und dann suche man mit dem Auge der Geschichte Zeit gegen Zeit, Land gegen Land und Genie gegen Genie zu halten.« Auch von der Seite der Geschichte also will er das Lesen der Alten erspriefslich machen; mit der Perspektive auf die Gegenwart will er unserer Zeit aus der Griechenwelt schreckende und tröstliche Ähnlichkeiten aufstellen, die Grundsätze der Völkerregierungen, der Religion, Wissenschaften, Handlungsweisen, Künste zu unserm Geist und Herzen sprechen, unsern Verstand schärfen lassen. Vortrefflich wufste Herder den Privatfleifs für die Griechen anzuregen, und besonderes Gewicht legte er auf Übersetzungsübungen, wenn sie wirklich mit den Schriftstellern in der Ursprache wetteifern und freiwillig geliefert werden: »erzwungenes Schulexerzitienwerk« passe nicht zum Geist der Griechen. Die Schüler sollten sich durch die schönen Gedanken einladen lassen, nicht blofs Aufgegebenes zu übersetzen, sondern im stillen Privatfleifse durch freiwillige Imitationen und Nachbildungen auch poetischer Art untereinander zu wetteifern: »Dichter erzeugen Dichter.« Herder selbst ging seinen Jünglingen darin begeisternd voran; denn gehörte er nicht zu jenen Übersetzern, die er uns wünschte, »die nicht blofs ihren Autor studierten, um den Sinn der Urschrift in unsere Sprache zu übertragen, sondern auch seinen unterscheidenden Ton fänden, seinen herrschenden Charakter, sein Genie und die Natur seiner Dichtungsart richtig ausdrückten«? war er es nicht selbst, der uns den Homer zeigte, »wie er ist und was er für uns sein kann«? Herder bedurfte für das Griechische, wie er es sich dachte, weit weniger Klassen und Stunden als wir heutzutage, mufste er ihm doch erst die ehrenvolle Stellung in den Schulplänen der deutschen Gymnasien erringen; er konnte

aber sehr vieles dem Privatfleifs überlassen, den er mächtig anregte. Ob überhaupt nicht das Beste von dem, wozu er auffordert, niemals schulmäfsig zu leisten sein wird? Übrigens verstand Herder auch den reinsprachlichen Unterricht durch Hinweis auf die ästhetischen Verhältnisse in den Sprachformen, auf Zweck, Plan und Ordnung in der Komposition der Alten zu beleben. »Nichts steht am unrechten Ort, nichts ist müfsig und unschicklich dahin geworfen; und im ganzen herrscht eine lebendige Darstellung und Handlung. Die griechische Sprache z. B. ist von der Bildung der Worte an bis zum Bau der Silbenmafse und Perioden ein Muster des Wohlklanges, der Zusammenfügung, der Bedeutsamkeit und Grazie des Ausdrucks; die lateinische Sprache eifert ihr nach. Wie in Statuen und Gebäuden die Kunst der Alten Einfalt und Würde, Bedeutung und Anmut zu vereinigen wufste, so vereinigen es die Meisterwerke ihrer Sprache. Wer in Homer und Pindar, in Herodot, Plato, Cicero, Livius und Horaz diese Schicklichkeit und Kongruenz der Teile zur Eurythmie des Ganzen weder zu finden noch anschaulich zu machen weifs, der ist des Geistes, in dem sie arbeiteten und dachten, nicht inne geworden . . . Einfalt also und Würde, Bedeutsamkeit und Wohlordnung haben wir von den Alten zu lernen, um unserer Denkart und Sprache im kleinsten und gröfsten eine solche Gestalt zu geben.« *)

Diese weiten Gesichtspunkte treten beim Lateinunterricht etwas zurück, ja man könnte den Eindruck bekommen, als ob Herders Tendenz mehr auf Zurückdrängung desselben gerichtet gewesen wäre. Wir kennen Herders Eifern gegen die lateinische Bildung und die lateinische Grammatistenschule mit ihrer gräulichen »Disproportion« für den »notwendigsten und zahlreichsten Teil der Gesellschaft«. Es scheint auch zeitweilig, besonders im Reisejournal, als ob Herder die Bedeutung der lateinischen Grammatik unterschätzte. »Weg Grammatik und Grammatiker! Mein Kind soll jede Sprache lebendig und so lernen, als ob es dieselbe selbst erfände!« Aber, wenn er im Reisejournal ausruft: »Weg also das Latein, um an ihm Grammatik zu lernen. Hierzu sei keine andere in der Welt als unsere Muttersprache. So lernt man Grammatik aus der Sprache und nicht Sprache aus der Grammatik!« so hat er bald das Übertreibende dieser Reaktion gegen den geistlosen Unfug der Grammatisten erkannt. Im Weimarschen Gymnasium hat er die Stundenzahl des Lateinischen und die Loslösung des grammatischen vom inhaltlichen Unterricht zwar dauernd verkürzt; übrigens aber durch Energie und Konzentration reichlich ersetzt, was er an Stundenzahl und formaler Übung dem Lateinischen nahm. Wir hörten, dafs er sogar das Lateinschreiben als Ziel beibehält; einmal ruft er sogar aus: »ein Gymnasium ist eine lateinische Schule und die lateinische Sprache ist das Werkzeug der Wissenschaften und Künste!« Gerade auf die Grammatik legt er nun das gröfste Gewicht: eine Grammatik müsse der Mensch lernen, »nichts rächt sich so sehr als eine vernachlässigte Grammatik«; denn Grammatik sei Philosophie der Sprache und die Sprache der Umfang aller menschlichen Begriffe; an je einer vollkommneren, ausgebildeteren Sprache man also Grammatik d. i. eine Logik und Philosophie der menschlichen Vernunft lerne, desto besser lerne man sie und behalte an ihr ein Modell für Ordnung, Genauigkeit und Klarheit der Begriffe im Kopfe für alle andern Wissenschaften, Sprachen und Künste. »Ein Mensch, der in seinem Leben keine Grammatik gelernt hat, lernt sein Leben durch nicht genau, wenigstens nicht sicher sprechen und schreiben, er irrt in Ungewifsheit umher und hat kein Leitseil im grofsen Labyrinth der Sprachen und Worte.« In Quinta beginnt das Deklinieren und Konjugieren; aber es soll in einem halben Jahr gelernt sein durch ein abwechselungsreiches »Spiel« von Durchfragen, Wiederholen und Aufschreiben. Freilich geht daneben stets die Lektüre von leichteren Autoren wie C. Nepos einher, in denen lebendige Sachen, Charaktere und Fakta fesseln. Ob man aber sagen darf: »mithin darf die Sprache nach Herder nicht aus der Grammatik, sondern umge-

*) Ich möchte hier noch hinweisen auf die Empfehlung der griechischen Epigramme als »schönes Vorbild jugendlicher Übungen«, an denen der Jüngling »eine schöne Runde, eine liebliche Klarheit, ein Eilen zum Ziele auf dem kürzesten, treffendsten Wege« lernen könne.

kehrt mufs diese aus den Autoren erst abstrahiert werden« (Morres), ist mir doch noch fraglich. Denn auch für Quarta wird nicht Abstrahieren der Syntax aus der Lektüre, einer Chrestomathia latina, sondern »bei diesem Buch« die Vollendung der Grammatik und Syntaxis befohlen. Allerdings will er, dafs alle 6 Stunden »eine zusammenhängende Arbeit im Explizieren, Übersetzen und in der Übung werden«. Von Quarta an sollte die Kenntnis der Grammatik vorausgesetzt und nur gelegentlich geübt werden. Grofses Gewicht legte Herder auf das Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische; denn das sei »ein Probierstein, der das falsche Gold unbestimmter Gedanken, ausschweifender Bilder, ungefüger Perioden, leerer Wiederholungen in seinem ganzen Betruge zeige«. Im übrigen wird auch hier der gröfste Wert auf die Lektüre gelegt, auf das »lebendige Lesen«: »nur lebendig, um den ersten lateinischen Eindruck stark zu machen, den Schwung und das Genie der ersten antiken Sprache recht einzuprägen«. Interessant ist, dafs Herder den Cäsar um der für Knaben gröfstenteils unverständlichen und selten interessanten Sachen willen lieber durch Justinus und Curtius ersetzt wissen will, obschon diese in leichter und schöner Latinität nicht an Cäsar heranreichen. Das »Anziehende und Unterhaltende« findet Herder im übrigen bei wenigen lateinischen Schriftstellern. Doch läfst er die Chrestomathia Ciceroniana in ihrem alten Recht; nur soll das leichteste, angenehmste und lehrreichste daraus gezogen werden. Sie wird auch dem Herrn Professori übertragen, »weil mehrere Lehrer in einer Wissenschaft dem Unterricht nicht vorteilhaft sind«. An Cicero wird die Syntax vorzüglich deutlich gemacht »und die Schüler unvermerkt an seine schöne Wortsetzung und Ordnung der Periode gewöhnt. Zu diesem Zwecke wird ein expliziertes Stück laut gelesen, auch wohl hie und da ein vorzüglich schönes auswendig gelernt und als das Fragment einer lateinischen Rede hergesagt, damit das Ohr des Hörenden und der Mund des Redenden sich zum lateinischen Vortrage gewöhne. Die explizierten Stücke werden sämtlich übersetzt und als Aufsätze im Deutschen nach den Regeln der reinen und guten Schreibart korrigiert«. Bei jeder Explikation sollen die Schüler »ein Convolut halten, in welches sie die Anmerkungen des Lehrers aufschreiben, um bei der Wiederholung oder Übersetzung sich selbst helfen zu können«. Im Lehrplan der Prima, wo er die Geschichte der römischen Sprache neben der der griechischen als ein lehrreiches Studium empfiehlt, lesen wir nur: »Über lateinische Autoren darf nichts gesagt werden, da sie nach einer Methode getrieben werden, die allen Schulen Deutschlands zu wünschen wäre.« Jedenfalls bewahrte diese Methode etwas von dem Schwung, womit er im Reisejournal von Livius, Cicero, Sallust und Curtius sprach: »was für eine neue Welt von Reden, Charakteren, Geschichtsschreiberei, Ausdruck, Höflichkeit, Staatswelt! wenig wird übersetzt; dann dies wenigstens nicht Hauptzweck! aber alles lebendig gefühlt, erklärt, Rom gesehen, die verschiedenen Zeitalter Roms gesehen, das Antike einer Sprache gekostet, antikes Ohr, Geschmack, Zunge, Geist, Herz gegeben.« Den Höhepunkt bildete aber auch hier die Lektüre der Dichter: im Reisejournal rühmt er: »hier ist das gröfste Feld antiker Schönheit, Sprache, Geist, Sitten, Ohr, Regiment, Verfassung, Wissenschaften zu fühlen zu geben. Hier keine Nacheiferungen, aber viel Gefühl, Geschmack, Erklärung«. Im Studienplan der Sekunda aber empfiehlt er eine Chrestomathia poetica latina von Heinze, die sich sowohl um der zeitgemäfsen Auswahl angenehmer, leichter, abwechselnder, unterhaltender, ja tändelnder Stücke aus Catull, Horaz, Virgil, Martial, als auch um der nützlichen, gleichsam spielenden Vorarbeit willen eigne, die sie der »Stunde über den Begriff der schönen Wissenschaften« leiste. »Wenn den Knaben insonderheit zu reinen und schönen Übersetzungen dieser Stücke Mut gemacht wird: so bekommen sie beinahe alle Formen des poetischen Vortrages in die Seele. Ich freue mich auf diese Stunden unter der Bearbeitung eines Lehrers von einer glücklichen Gabe leichter Anwendung sehr und hoffe von ihr vieles Gute.« Am höchsten schwärmte er für Horaz, der ihm am meisten griechische Würde und Anmut zu bewahren schien. In seinen Briefen über das Lesen des Horaz kehrte er auch bei

diesem Dichter besonders die ethische Seite*) hervor, sich auf Petrarcas Bekenntnis berufend, durch keine lateinischen Dichter so besser geworden zu sein als durch Horaz. Und so kommt denn gerade ihm gegenüber wieder die sittliche Begeisterung als der Grundton der Herderschen Pädagogik zum Durchbruch: »Auf jedem Blatte deiner unsterblichen Sermonen und Briefe wiederholst du, edler Römer: Quid verum atque decens, curo et rogo et omnis in hoc sum. Auf jedem Blatte: was man treibt, das treibe man recht! Edler Römer, werde ein Handbuch der Jünglinge! Sprich freundlich zu ihnen in deinen Sermonen, schreibe deine Briefe in ihr Herz, singe deine Oden in ihre Seele!«

»Aber so hoch Herder die Studien des klassischen Altertums in unseren Gymnasien schätzte und so energisch er gegen die Vieltuerei und Neugier auftrat, unter welcher er die von dem Zeitgeiste geförderte Vielwisserei verstand, die ihre Befriedigung in dem Trödelkram moderner Bildung suchte, ebensowenig verkannte er, dafs die Gegenwart auch Forderungen stellte, die über die Kenntnis des klassischen Altertums hinausgingen.« (Heiland.) Unter diesem Gesichtswinkel empfahl einst Herder die französische Sprache als »die allgemeinste und unentbehrlichste in Europa«. Im Reisejournal, wo er so direkt unter dem Eindruck französischer Sprache, Literatur und Bildung stand, preist er sie ungemessen: »Sie ist nach unsrer Denkart die gebildetste; der schöne Stil, der Ausdruck des Geschmacks ist am meisten in ihr geformt und von ihr in andere übertragen: sie ist die leichteste und einförmigste, um an ihr einen praegustus der philosophischen Grammatik zu nehmen: sie ist die ordentlichste zu Sachen der Erzählung, der Vernunft und des Raisonnements. Sie mufs also nach unserer Welt unmittelbar auf die Muttersprache folgen, und vor jeder andern, selbst vor der lateinischen vorangehen. Ich will, dafs selbst der Gelehrte besser Französisch als Latein könne.« Um ihrer Einförmigkeit und Leichtigkeit und Durchbildung willen eigne sie sich zur Vorbereitung auf das Latein. In der Tat schränkt Herder diese Überschätzung der französischen Sprache schon im Verlauf seines Aufenthaltes in Frankreich wieder ein: er findet, die französische Sprache wie die Nation habe wenig Tugend und innere Stärke; Rousseau mit seinem Trieb zum »Auszeichnenden«, Paradoxen, Überraschenden sei recht typisch für beide. Seine Beobachtungen hierüber sind so feinsinnig und treffend, dafs ich sie mitteilen mufs: »Ein gewisser Adel in Gedanken, eine gewisse Feinheit im Ausdruck, eine Politesse in der Manier der Worte und in der Wendung, das ist das Gepräge der französischen Sprache wie der Sitten . . . die Galanterie ist so fein ausgebildet unter diesem Volke als nirgends sonst. Immer bemüht, nicht Wahrheit der Empfindung und Zärtlichkeit zu schildern, sondern sich artig und einnehmend auszudrücken, ist die Galanterie der französischen Romane und die Coquetterie des französischen Stils entstanden, der immer zeigen will, dafs er zu leben und zu erobern weifs. Daher die Feinheit der Wendungen, wenn sie auch nichts sind, damit man nur zeige, dafs man sie machen könne. Daher die Komplimente, wenn sie nur nicht niedrig sind . . . Man will gefallen, dazu ist der grofse Überflufs der Sprache an Anstands-, Höflichkeits-, Umgangsausdrücken, an Bezeichnungen fürs Gefällige... Man ist der Wahrheit müde: man will was Neues, und so mufs endlich der barockste Geschmack herhalten, um was Neues zu verschaffen; dies Neue, das Gefällige und Amüsante ist Hauptton . . . Wer von dieser Seite die französische Sprache inne hat, kennt sie aus dem Grunde, kennt sie als eine Kunst zu brillieren und in unserer Welt zu gefallen, kennt sie als eine Logik der Lebensart. Insonderheit aber wollen die Wendungen derselben hier beachtet sein! Sie sind immer gedreht, sie sagen nie, was sie wollen: sie sagen immer eine Beziehung von dem, der da spricht, auf den, mit dem man spricht: sie ver-

*) Übrigens legte er bei Horaz auch das gröfste Gewicht auf das Verständnis der Komposition und Kunstgattung. In der Instruktion für die erste Klasse lesen wir: »Hinter jeder Ode würde sodann das Kunstwerk des Dichters kurz entwickelt, wie z. B. er bei diesem und jenem Gegenstande den Gesichtspunkt nahm, den Plan anlegte, die Wendung machte, wie er Lehrsprüche oder grofse Gesinnungen einwebte, jetzt mit einer neuen Manier lobt, jetzt bestraft, lehret u. s. f.«

schieben also immer die Hauptsache zur Nebensache, und die Relation wird Hauptsache, und ist das nicht Etikette des Umgangs! . . . Die Alten kannten dies Ding galanter Verschiebungen nicht!« Noch immer schärfer wird die Beurteilung: »die Philosophie der Franzosen, die in der Sprache liegt, ihr Reichtum an Abstraktionen ist gelernt; also nur dunkel bestimmte, über und unter angewandte, also keine Philosophie mehr! Man schreibt also auch immer nur beinahe wahr, nie völlig wahr . . . die Philosophie der französischen Sprache hindert also die Philosophie der Gedanken.« Der letzte Trumpf dieser starken Affektworte ist aber: »die französische Sprache kann nur dann philosophisch sein, wenn sie nicht von Franzosen und nicht für Franzosen geschrieben wird.« Die hierin liegende Animosität steigerte sich konstant, je länger die Episode der Reise nach Frankreich zurücklag. Immer mehr Widerwärtiges entdeckt Herder an den Franzosen: sie haben das Altertum verfälscht, »gallische Eitelkeit hat manchen hohen Begriff, manches edle Wort auch der alten Römersprache geschmückt, entnervt, verderbt« u. s. f. Endlich spricht sich in den Humanitätsbriefen das Schlufsurteil aus: »Viel leichter können wir uns unter Griechen und Römer, unter Spanier, Italiener und Engländer versetzen als in ihren Kreis anmutiger Frivolitäten und Wortspiele. Geschieht dies endlich, zwingen wir uns von Jugend an diese Formen auf, gelangen wir mit saurer Mühe zu der Vortrefflichkeit, wozu wenige gelangen, französisch zu denken, zu scherzen und zu amphibolisieren: was haben wir gewonnen? . . . Schwerlich gibt es eine schimpflichere Sklaverei als die Dienstbarkeit unter französischem Witz und Geschmack, in französischen Wortfesseln.« So finden wir denn Herder immer mehr in Lessings Bahnen tätig für Emanzipation der deutschen von der französischen, galanten Bildung. Kein Wunder, dafs er sich den französischen Unterricht wenig angelegen sein liefs. In den Instruktionen für das Weimarer Gymnasium findet sich keine Silbe von französischem — allerdings auch nicht von englischem — Unterricht. Es scheint fast, dafs das Französische im Lehrplan gefehlt hat.

Um so verdienstvoller sind Herders Anregungen auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts. Seit seiner Königsberger Rede, »über die Grenzen unseres Fleifses, den wir der Muttersprache und gelehrten Sprachen widmen sollen« (vergl. S. 280), ist Herder stets davon überzeugt geblieben: »die Erstlinge unseres Fleifses gehören der Muttersprache.« Sie ist es, die sich uns, »zuerst im Gemüt eindrückt und sich gleichsam mit den feinsten Fugen unserer Empfindlichkeit« ausbildet. Alle Bilder, die in den ersten Jahren unseres Lebens sich unserer Seele einprägen, stehen im innigsten Zusammenhang mit den Worten, die ihnen zum ersten Male als Zeichen dienten; diese ursprüngliche Verbindung ist darum auch die innigste, welche die Grundlage auch für alle späteren und fremden Eindrücke darbietet. Herders ganze ersten Schriften, seine »Fragmente« wie sein »Torso« wie seine »Kritischen Wäldchen« sind durchzogen von dem Stolz auf die idiotistische Eigenart unserer Muttersprache und von der Forderung, dafs wir ihre verkannte Ehre und Kraft wiederherstellen sollen (vergl. S. 293 f.). In seinem Reisejournal aber (S. 288 f.) macht er die Muttersprache zur Grundlage des gesamten, auch des grammatischen Sprachunterrichts. Sie ist auch der Leitfaden für die fremden Sprachen, der in die grofse Mannigfaltigkeit derselben Einheit bringt: »unser Geist vergleicht insgeheim alle Mundarten mit unserer Sprache.« Zugleich aber betont Herder die Unterordnung auch dieses Unterrichts in den Sprachen d. i. Zeichen unter den Unterricht in den Sachen, die jene ausdrücken. Beide dürfen nie getrennt werden; dadurch wird Zeit und Mühe erspart, beide können auf einem Wege gelernt werden; dem Sprachunterricht gehen auch nie bestimmte Gedanken und Sachen abhanden. Zweifellos hat Morres recht, wenn er aus diesen Gedankengängen den bedeutsamen Schlufs zieht: »Dadurch ist dem Unterricht in der deutschen Sprache unter den übrigen Schulwissenschaften eine bestimmte Stellung zugewiesen; er geht in demselben nicht vollständig auf, steht aber auch nicht isoliert da, sondern schliefst sich an alle und zunächst an die sachlichen Fächer an. Historisches, Geographisches usw. wird in den Sprachunterricht aufgenommen, bearbeitet und in kurzen Zügen aufgeschrieben. Nur

dadurch wird gesorgt für Reichtum der Gedanken, Wahrheit der Darstellung, Lebhaftigkeit und Evidenz in Geschichten und Gemälden, für Stärke und natürliche Empfindung in der Vorführung der aus der Natur und Menschenwelt entlehnten Verhältnisse. Darum sollen in diesem Unterricht namentlich auch eigene Erfahrungen und Erlebnisse sprachlich bearbeitet werden.« Hieran ist nur der Ausdruck zu beanstanden: »wird in den Sprachunterricht aufgenommen.«

Im Weimarischen Gymnasium war die Sexta lediglich deutsche Schule. Das Buchstabieren soll nach dem Herderschen Buchstaben- und Lesebuch betrieben werden, und zwar genau nach den Grundsätzen, die in der Anweisung dazu ausgesprochen waren. Wir werden an anderem Orte sehen, wie auch hier das formal-sprachliche mit dem inhaltlich-sachlichen Interesse verbunden erscheint. In der Instruktion für die Quinta finden wir nichts von einer besonderen deutschen Stunde. Nebenher wird auf »Reinlichkeit der Bücher und Scripturen« und auf Schreiben und »eigene Aufsätze von dem, was sie gehört haben«, gedrungen; dadurch soll »den Kindern Mut gemacht werden, alles, was sie wissen, auch aufschreiben zu können.« Dazu mufs »jede Viertelstunde in der Klasse benutzt werden«. In der Quarta begegnet »Orthographie, deutsche Sprache, Übungen im guten, wohlklingenden Lesen, in Erzählung nützlicher Geschichten und Fabeln, Versuche, sie aus dem Gedächtnis niederzuschreiben oder selbst kleine Aufsätze zu machen in Briefen, Quittungen, Rechnungen u. dergl.« neben der Behandlung von Latinismen im deutschen Sprachgebrauch unter dem vorerwähnten Titel: »Privatstunde von 10—11«. In Sekunda finden wir unter dem Titel: »gemeinnützige, populäre Kenntnisse und Übungen« in der ersten Stunde jedes Tages ein Sammelsurium von Naturgeschichte und Naturlehre, biblischer Archäologie, Mythologie — »dafs diesen Leuten wenigstens die gemeinsten Namen, die von den älteren Völkern so oft vorkommen, nicht fremd bleiben« — und vorläufig noch Orthographie. Ebenso weitherzig werden dem Lehrer, seinem Scharfsinn und seiner Aufmerksamkeit die Exerzitien und Hauspensa überlassen. Dagegen wünscht Herder die Stunde von 8—9 Sonnabends dem vorbehalten, was wir Literaturstunde nennen würden, »dafs die Schüler einen rechten Begriff von dem, was schöne Wissenschaften sein und was in ihnen schön sei, bekämen,« die vornehmsten Gattungen der Schreibart, die besten Werke des Witzes unter den Alten und Neueren in Poesie und Prosa durch ausgesuchte Proben kennen und ihre Mustergültigkeit verstehen lernten. Ebenso wird für Prima »Geschichte und Theorie der schönen Wissenschaften« vorgesehen nach einem Lehrbuch, worin »nur wenig, aber bestimmt theoretisiert« wird: »die Geschichte jeder Art des Vortrages und Proben der besten Muster, bei denen die Schulbibliothek zu Hilfe kommen wird, müssen und werden auch hier das Beste bewirken.«

Da ist also wenig fixiert und reglementiert. Aber wie tief Herder den Unterricht in der Muttersprache und die Einführung in unsere Literatur fafste, das erkennen wir aus der trefflichen Schulrede: »Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen.« Philipp Wackernagel hat sie 1842 in seiner grundlegenden Schrift über den Unterricht in der Muttersprache abdrucken lassen, weil er darin seine eigene Methode im wesentlichen ausgesprochen fand: dafs die Muttersprache nämlich durch ihre frische Unmittelbarkeit wirken solle, darum die grammatische Methode nicht zulasse, vielmehr das Lesen klassischer Musterstücke als eigentlichen Mittelpunkt des Unterrichts fordere. Die Kunst der Rede und Sprache auszubilden, beginnt Herder, sei ein Hauptgeschäft der Schule. Denn eine angenehme, deutliche, sanft überredende Sprache sei ein schöner Empfehlungsbrief auf den ganzen Weg des Lebens, wogegen man sich von dem unangenehmen Dialekt blofser Tierlaute (Thüringen!), von der bäuerischen oder schreienden Gassenmundart später nicht mehr entwöhnen könne. Wohl dem Kinde nun, das durch frühes Hören von Vernunft, Anstand, Grazie in der Sprache seiner frühesten Lehrer ebensolche Sprache spielend gelernt hat! Wem dies Glück aber nicht ward, der soll in frühen Jahren, bei noch biegsamen Organen seine Sprache bessern. Nicht aber durch affektiertes Nachahmen anderer mit erzwungen feinem Ton der

Stimme. »Die Rede ist Ausdruck der Seele, ein darstellendes Bild aller unserer Gedanken und Empfindungen; sie mufs also Charakter haben und nicht den Tönen gleich sein, die man hinter dem Stege hervorgeiget.« Nicht eine weiche, zierliche, entnervte, buhlerische Sprache ziemt dem Mann und Jüngling, sondern ein Ton des Herzens, der Überzeugung, der guten Vernunft, der Wahrheit zumal und bestimmter Begriffe. Um nun für das weite Reich von Gegenständen, Gesinnungen, Leidenschaften, Empfindungen, Zuständen der Seele jeweilen den mächtigsten, natürlichsten, angenehmsten Ausdruck zu finden, bedarf es der Übung. »Lesen heifst diese Übung; aber ein Lesen mit Verstand und Herz, ein Lesen im Vortrage jeder Art; und neben ihm eigene Komposition und einen lauten lebendigen Vortrag derselben.« In dieser Schule der Rede haben sich Griechen und Römer bis ins höchste Alter gebildet, sich wetteifernd um die Vervollkommnung der Sprache, der Stimme, der Rede befleifsigt und ihre Kultur selbst der Ausbildung der Sprache und Rede zugeschrieben: wer dies nicht getan hatte, hiefs ein Barbar. »Das Lesen, ein lautes Lesen in jeder Art des Vortrags . . . in Gegenwart anderer oder mit anderen, ohne Zwang, in der natürlichsten Art gibt der Rede sowohl als der Seele selbst eine grofse Vielförmigkeit und Gewandtheit. Von der Fabel, vom Märchen an durch alle Gattungen des Vortrags sollte das Beste, das wir in unserer Sprache sowohl in eigener Produktion als Übersetzungen haben, in jeder wohleingerichteten Schule durch alle Klassen laut gelesen und gelernt werden. Kein klassischer Dichter und Prosaist sollte sein, an dessen besten Stellen sich nicht das Ohr, die Zunge, das Gedächtnis, die Einbildungskraft, der Verstand und Witz lehrbegieriger Schüler geübt hätte: denn nur auf diesem Wege sind Griechen, Römer, Italiener, Franzosen und Briten ihrem edelsten Teil nach zu gebildeten Nationen worden.« Aus ihrer Ehrung der Musen ergab sich ihre unglaubliche Übermacht über Deutschland. Wir Deutsche sind hierin zurückgeblieben, stecken geblieben im Schul- und Kanzel- und Kanzleistil. »Unsere edle deutsche Sprache ist noch bei weitem nicht geworden, was sie sein könnte; unsere besten Schriftsteller sind in Häusern, oft auch in Schulen unbekannt und an Höfen verachtet, da sie doch von Jugend auf die Denkart der Nation bilden, ihren Umgang versüfsen und erheitern sollten.« Alles musterhaft Gedachte und Gesagte sollte statt in Bibliotheken oder Buchläden zu lagern in den Schulen »wie das Korn auf der Tenne von der Spreu gesichtet, jedes Edelste und Beste laut gelesen, auswendig gelernt, von Jünglingen sich zur Regel gemacht und in Herz und Seele befestigt werden.« »Wer unter euch, ihr Jünglinge, kennt Uz und Haller, Kleist und Klopstock, Lessing und Winkelmann, wie die Italiener ihren Ariost und Tasso, die Briten ihren Milton und Shakespeare, die Franzosen so viele ihrer Schriftlehrer kennen und ehren?« »Das laute Lesen, Auswendiglernen, Vortragen bildet nicht nur die Schreibart, sondern es prägt Formen der Gedanken ein und weckt eigene Gedanken; es gibt dem Gemüt Freude, der Phantasie Nahrung, dem Herzen einen Vorgeschmack grofser Gefühle, und erweckt, wenn dies bei uns möglich ist, einen Nationalcharakter.« Einen sehr bedeutenden Zusatz erhält diese Empfehlung der Übung in Sprache und Vortrag, die des weiteren auf den ganzen Umgang aufserhalb der Schule ausgedehnt wird, durch die Empfehlung eigener Komposition: »Zum guten Lesen und Auswendiglernen gehören notwendig eigene Kompositionen, so eingeschränkt diese auch sein mögen. Man mufs sich im Schreiben üben, wenn man richtig sprechen, wenn man genau lesen und hören will. Also kleine Aufsätze von allerlei Art, Auszüge aus Büchern teils stellenweise, teils den ganzen Plan des Buches und seiner Anordnung, ... Nulla dies sine linea, kein Tag mufs vorüber gehen, wo nicht ein junger Mensch für sich selbst etwas schreibet; er hole nur nach, was er vergessen möchte, oder setze sich seine Zweifel auf oder berichtige dieselben oder exzerpiere oder komponiere, in welcher Übung es auch sei . . . Die Schreibfeder schärft den Verstand, sie berichtigt die Sprache, sie entwickelt Ideen, sie macht die Seele auf eine wunderbar angenehme Weise tätig. Nulla dies sine linea.«

Aber wieviel mehr als durch diese trefflichen, viel beachteten methodischen

Leitsätze hat Herder den schulmäfsigen Betrieb der deutschen Sprache und Literatur gefördert durch die Wiedererweckung der deutschen Nationalliteratur und durch die Anbahnung des neuen deutschen Klassizismus! Mit Recht betont Morres Herders Verdienst um die Rückkehr zur Volkspoesie als der ewig frischen Quelle wahrer Empfindung und seinen inhaltsschweren Hinweis auf die Verwertung und Behandlung der Volkspoesie im Unterricht: »Ihre (der Völker) Gesänge sind das Archiv des Volkes, der Schatz ihrer Wissenschaft und Religion, ihrer Theogonie und Kosmogonie, der Taten ihrer Väter und der Begebenheiten ihrer Geschichte, Abdruck ihres Herzens, Bild ihres häuslichen Lebens in Freud und Leid, beim Brautbett und beim Grabe ... da malen sich alle, da erscheinen alle, wie sie sind. Die kriegerische Nation singt Taten, die zärtliche Liebe. Das scharfsinnige Volk macht Rätsel, das Volk von Einbildung Allegorien, Gleichnisse, lebendige Gemälde. Das Volk von warmer Leidenschaft kann nur Leidenschaft, wie das Volk unter schrecklichen Gegenständen sich auch schreckliche Götter dichtet.« In der Tat gewinnt so alle Volkspoesie idiotistischen und kulturhistorischen Hintergrund. Aber auch auf die erziehliche Bedeutung des Volksmärchens hat Herder schon hingewiesen. 1786 gab er (vergl. Haym I, 324) »Palmblätter. Erlesene morgenländische Erzählungen für die Jugend« heraus, nachdem er diese lehrhaften Märchen wiederholt seinen Kleinen in der Kinderstube erzählt hatte. In der Vorrede redet er der Jugend und ihrer glücklich träumenden Einbildungskraft das Wort, will sie freilich nicht verwöhnen — darum hat er den »menschlichen Fabeln« die von den Franzosen nach der Lieblingsfarbe ihrer Sehart dazugemischte Schminke wieder abgewischt —, vielmehr auf Beispiele des Guten und Edlen richten. Sittensprüche und Regeln tun es nicht, auch nicht die eng begrenzten Lehren der Äsopischen Fabel; »der erste und vorzüglichste Lehrer des Menschen bleibt doch der Mensch. Es kommt aber alles darauf an, dafs das erzählte menschliche Beispiel menschlich wahr, unterrichtend, anschaulich, rührend sei! Dafür empfehlen sich die morgenländischen Erzählungen durch den Glanz des Wunderbaren, die Einfalt ihrer Gestalten und Wahrheiten, endlich durch den an die biblische Geschichte anklingenden Ton. Haym bezweifelt zwar, dafs es Herder gelungen ist, den französischen Geist der ersten Bearbeitung zu verbannen, und schliefst mit dem bedeutsamen Hinweis: »In zu grofsen Dosen gegeben, stumpft sich die Wirkung des Phantastischen sowohl wie des Lehrhaften ab; ansprechender für das jugendliche Gemüt und wirksamer bildend ist die schlichtere Poesie des deutschen Volksmärchens. Einer späteren Zeit war es vorbehalten, diese zu entdecken und auch für die Jugend zu erwecken; kein Zweifel, wenn der Herausgeber der Volkslieder und des Büchleins von deutscher Art und Kunst die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm erlebt hätte: er würde sie aufs wärmste begrüfst und in ihnen erst recht, im Geiste der Sammler, ein ‚Erziehungsbuch' anerkannt haben.«

Schon das »vernünftig reden und schreiben lernen« der Muttersprache erachtete Herder als eine unabweisliche Forderung der Neuzeit, dieses schreibenden und redenden Jahrhunderts. Wieviel mehr noch den gründlichsten Unterricht in der Geschichte! Wir haben zuvor (S. 286 f.) Herders ganz einzige Begabung für geschichtliche Auffassung und Darstellung gewürdigt; wir brauchen hier nur noch darauf hinzuweisen, dafs er durch sein gröfstes Werk, »die Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit«, geradezu der Begründer der neuen, kulturhistorischen Weltgeschichte geworden ist, um seine Bedeutung für die siegreiche Einführung eines wirklich bildenden Geschichtsunterrichts ins Gymnasium von vornherein klar zu machen. Wir besitzen in dem Lehrplan für den Pagen Zechau (S. 291) einen vom Gedanken der Entwicklung geleiteten Überblick über Natur und Geschichte, jene in der Stufenreihe ihrer Kräfte und Erzeugungen als Offenbarung Gottes, diese in der Folge ihrer Perioden als göttliche Erziehung des Menschengeschlechts gefafst, einen Überblick, der die Übersetzung der »Ideen« ins Pädagogische darstellt, nur etwas religiöser gefärbt, als es die »Ideen« sind. Es ist ein ganz grofsartiger Wurf, ein einzig reiches

Gewebe aller Kulturfaktoren, die jeweilen im Brennpunkt ihrer Wirkung auftreten; eine stete Verflechtung von Freiheit und Notwendigkeit, doch mit Unterschätzung der Bedeutung des Zufälligen, des Eingreifens originaler Persönlichkeiten. Überraschend reich ist die Entwicklung der Staatsidee, die des religiösen Lebens enttäuscht mehr und mehr. Der Anfang verrät stark den Theologen, ja zeigt ein Übermafs der Deduktion aus Offenbarung; aber schon im Mittelalter, noch mehr in der Neuzeit wird der Knoten nicht mehr durch religiöse Kämpfe geschürzt. Während die göttliche Erwählung des Judentums sehr markant hervortritt, wird die Entstehung der christlichen Religion nur nach ihren historischen Abhängigkeiten betrachtet, nicht nach ihren originalen Kräften erläutert: der, den er gleichzeitig den Schlüssel und Mittelpunkt des Ganzen nennt, wird gar nicht erwähnt. Und auch im weiteren tritt der religiöse Faktor sehr zurück: Luther allerdings wird fett gedruckt; aber nicht er bildet Epoche, sondern die Renaissance. Offenbar wird H. die knappe Zusammenfassung der bewegenden Kräfte der Gegenwart zu schwer, und gerade das Schwerste mag er nicht erst andeuten, um nicht zu entleeren. So wahr nun auch und der Wirklichkeit entsprechend die allmähliche Emanzipation der übrigen Kulturgebiete von der Theologie sich so darstellt, und wenn auch am Schlufs die Wendung der Zeit zu Staatsdespotismus, Freidenkertum, Nützlichkeitsfanatismus mehr als Decadence erscheint, so ist doch die beabsichtigte Verwebung des religiösen und intellektuellen Interesses nicht durchgeführt. Wie immer, auch in den »Ideen« ist Herder der Gott in der Natur und Urgeschichte viel lebendiger, greifbarer als der in der Kultur- und Sittengeschichte. Immerhin bleibt auch da die Weltgeschichte das Weltgericht.

Die sittliche Beurteilung mehr noch als die religiöse beherrscht Herders ganzen Unterricht: er erzählt durchaus in Herodots naiv-optimistisch moralischer Weise, wozu er sich im 121. Humanitätsbriefe uneingeschränkt bekennt: »dies Mafs der Nemesis, nach feineren oder groberen Verhältnissen angewandt, ist der einzige und ewige Mafsstab aller Menschengeschichte.« »Wenn in einem Felde der Wissenschaft menschliche Gesinnungen herrschen sollen, so ist's im Felde der Geschichte: denn erzählt diese nicht menschliche Handlungen? und entscheiden diese nicht über den Wert des Menschen? bauen diese nicht unseres Geschlechts Glück und Unglück?« Dagegen ist die Macchiavellische Geschichtsbetrachtung, die zwar die Menschenkräfte im Verhältnis ihrer Wirkungen und Folgen beobachtet, die Menschheit aber nur als eine Linie betrachtet, die man nach Gefallen zu einem Zwecke krümmen, schneiden, verlängern und verkürzen darf, sie ist mit ihren kalten Begebenheiten, Familienkriegen, Intriguen gewifs die klügste, aber auch die stupideste, kälteste, eine Schule der Verzweiflung. Herder kann sich nicht vom Menschengefühl trennen, indem er die Geschichte schreibt und liest: »ihr höchstes Interesse, ihr Wert beruht auf dieser Menschenempfindung, der Regel des Rechts und Unrechts.« Diese Regel soll freilich weder mit der vermeintlichen Ehre Gottes, der des Fanatismus, noch mit der der spanisch-französischen Staats- d. h. Königs- und Ministerpolitik noch auch mit der der Entwicklung zur besten Form des Staates, ja aller Staaten, dieser utopischen, internationalen Fieber-Phantasie, verwechselt werden. Es bleibt also nur der unangestrengte milde Sinn der Menschheit, der in Herodot ebenso unbefangen jedes Volk auf seiner Stelle nach seinen Sitten und Gebräuchen bemerkt, unbefangen Begebenheiten erzählt, wie er überall die Nemesis für Mäfsigung und Übermut verzeichnet. Rührend ist da Herders Zuversicht von der Unverbrüchlichkeit sittlicher Weltordnung, die jede Treulosigkeit, je höher, desto schrecklicher straft, keinen Strahl auch in der dunkelsten Nacht verloren gehen, jeden Seufzer des Unterdrückten zu seiner Zeit einen Helfer finden läfst. Und doch weifs er auch von dem »harten Gesetz der Strafe« auf Kinder und Enkel zu reden! Und doch sieht er das Menschengeschlecht als ein Ganzes: »wir arbeiten und dulden, säen und ernten für einander.« Seltsam, dafs ihm dies Gesetz nicht zu schaffen macht! Wie fern liegt da der soziale, gar sozialistische Gedanke der tragischen Verflochtenheit des einzelnen ins wirtschaftliche Gesamtleben der Welt! Ja, »wie milde, wie sanft aufmunternd, aber

auch wie ernst und zusammenhaltend ist dieser Geist der Menschengeschichte! Er läfst jedes Volk an Stelle und Ort: denn jedes hat seine Regel des Rechts, sein Mafs der Glückseligkeit (!) in sich. Er schonet alle und verzärtelt keines. Sündigen die Völker, so büfsen sie; und büfsen solange und schwer, bis sie nicht mehr sündigen. Wollen sie nicht Kinder sein, so erzieht die Natur sie zu Sklaven!« Natürlich tritt solcher mild optimistische, individuell moralische Geist der Geschichte keiner politischen Verfassung zerstörend in den Weg, tastet auch Nationalvorurteile, die harten Schalen mancher guten Gesinnung, nicht an; gutmütige Toren und Schwärmer sind ihr am heiligsten. Wird es uns hier im Zeitalter Bismarcks nun doch zu unwirklich schön, gefühlig und unwahr, — oder sollte ein moderner Historiker noch die Menschen lediglich »als Täter eines moralischen Naturgesetzes, das in ihnen spricht, das zuerst beide warnet, dann härter straft und jede gute Gesinnung durch sich und ihre Folgen reich belohnet« darzustellen wagen? — so werden wir am Ende doch etwas ausgesöhnt mit diesem »Geist der Menschengeschichte« durch die Erweiterung des sentimentalen Moralismus zu einer unbewufst waltenden Nemesis. »Alle überfeinen Einteilungen der Menschen nach Prinzipien, aus denen sie ausschliefsend handeln sollen, sind dem Geist der Geschichte ganz fremde. Er weifs, dafs in der Menschennatur das Prinzipium der Sinnlichkeit, der Einbildungskraft, des Eigennutzes, der Ehre, des Mitgefühls mit andern, der Gottseligkeit, des moralischen Sinnes, des Glaubens usw. nicht in abgetrennten Kammern wohnen, sondern dafs in einer lebendigen Organisation, die von mehreren Seiten geregt wird, viele von ihnen, oft alle lebendig zusammenwirken. Jedem von ihnen läfst er seinen Wert, seinen Rang, seinen Ort, seine Zeit der Entwicklung; überzeugt, dafs alle, auch unbewufst, zu einem Zweck, dem grofsen Prinzipium der Menschlichkeit wirken. Alle also läfst er zu ihrer Zeit an Stelle und Ort blühen: Sinnlichkeit und die Künste der Phantasie, Verstand und Sympathie, Ehre, moralischen Sinn und heilige Andacht.«

Immerhin, Gesinnungsbildung, Schärfung des sittlichen Urteils, des Raisonnements scheint der einzige Zweck des Herderschen Geschichtsunterrichts. »Wozu lernt man Geschichte? um einen falschen Glanz anzustaunen? um Missetaten ... gedankenlos oder mit knechtischer Ehrfurcht chronologisch herzuerzählen? Die Zeiten sind vorüber. Urteil, menschliches Urteil soll durch die Geschichte gebildet und geschärft werden, sonst bleibt sie ein verworrenes oder wird ein schädliches Buch. Auch Griechen und Römer sollen wir mit diesem Urteil lesen. Alexander der Welteroberer, der Trunkenbold, der Grausame, der Eitle und Alexander der Beschützer der Künste, der Förderer der Wissenschaften, der Erbauer der Städte, der Ländervereiniger, sind in derselben Person nicht Eine Person, nicht zwei Personen von Einem Wert. So mehrere vielköpfige und vielgesichtige Ungeheuer.« »Die Geschichte ist ein Spiegel der Menschen und Menschenalter, ein Licht der Zeiten, eine Fackel der Wahrheit. Eben in ihr und durch sie, müssen wir bewundern lernen, was zu bewundern ist, und lieben lernen, was zu lieben ist; aber auch hassen, verachten, verabscheuen lernen, was abscheulich, häfslich, verächtlich ist; sonst werden wir veruntreuende Mörder der Menschengeschichte.« So soll denn der Lehrer sich nie mit einem blofsen Konstatieren und Wirkenlassen des Historischen oder gar mit seiner gedächtnismäfsigen Aneignung genügen lassen; er soll mit dem Schüler im Geschichtsunterricht »räsonnierende« Betrachtungen anstellen, damit der Schüler die »Engel und Dämonen der Menschen mit reifem Urteil kennen lerne«. Es schwebte Herder dabei gewifs, wie Morres annimmt, die Erzielung gewisser sittlicher Grundanschauungen und damit ein wesentlicher Beitrag zum Ausbau des »Katechismus der Menschheit« vor. Nur glaube ich nicht, dafs die Richtigkeit dieser Gedanken heute von niemand bezweifelt wird. Im Gegenteil, wir sind in einer Gegenbewegung gegen die räsonnierende Geschichtszurechtmachung begriffen im Interesse der exakten, tatsächlichen Wirklichkeit und eines unbestechlichen Wirklichkeits- d. h. Forschungsgeistes. Wir stimmen Rousseau darin bei: »Beurteilen soll der Schüler die Tatsachen selbst. Nur dann kann er Menschenkenntnis sammeln. Wenn des Lehrers Urteil ihn unaufhörlich

leitet, so sieht er nur durch das Glas eines anderen.« Vor allem aber wollen wir die Geschichte nicht lediglich im Dienste der Gesinnungsbildung, sondern auch als didaktischen Selbstzweck betrieben haben, auf dafs der gebildete Mensch die Fäden überschaue und in der Hand halte, die das komplizierte Gewebe der Gegenwart ausmachen. Einen Beleg dafür, dafs Herder schon den Herbartschen Gedanken des ideellen Umgangs mit den geschichtlichen Gestalten zur Erweiterung des an Willensverhältnissen beschränkten wirklichen Umgangs des Zöglings präludiert habe, habe ich vergebens gesucht.

Eine gewisse Korrektur der einseitig moralischen Betrachtung der Geschichte bietet, nicht blofs im Reisejournal, sondern auch in den »Ideen«, die Erweiterung derselben zur Freude an allem kulturellen Fortschritt, den Herder mit naivstem Zutrauen in seine beglückenden Wirkungen verfolgt. In der Tat, die Geschichte wird aus einer Kette von politischen Begebenheiten und persönlichen Erlebnissen zu einer stufenweise aufsteigenden Kulturentwicklung: »die Geschichte ist nicht eine Geschichte der Kriege und Könige, nicht ein Verzeichnis von Friedensschlüssen und Jahreszahlen, sondern eine Geschichte der allgemeinen menschlichen Kulturentwicklung. In der Geschichte soll nachgewiesen werden, wie sich die einzelnen Zweige der Kultur, wie sich die Wissenschaften, Künste, Erfindungen, Sitten usw. allmählich entwickelt haben. Durch eine solche Reihe der Kulturentwicklung fällt also die isolierte Geschichte von Fürsten, Schlachten und Gesetzen weg; alles vereinigt sich in der Entwicklungsgeschichte der Menschheit.« So soll in der griechischen Geschichte vorgeführt werden die Bildung der Griechen »zu kleinen Völkern und Staaten, zu Künsten und Wissenschaften und zur Tugend des Bürgers, der Liebe des Vaterlandes. Alle Begebenheiten, Personen, Fakta müssen in dies Licht treten, weil es das Nützlichste, Wahre und Einzige ist, was der Knabe begreift.« Die Vereinigung des moralischen und kulturellen Gesichtspunktes aber liegt in der optimistischen Kulturseligkeit Herders: »Jeder Fortschritt in der Entwicklung — es gibt nur positive! — jede grofse Erfindung, Unternehmung und Tat, jeder Schritt zur Abschaffung von Mifsbräuchen kommt da auf seine Stelle, und so wird der Verfolg der Geschichte für den jungen Lehrling ein Anblick der Karte der Menschheit und des durch alle Laster, Fehler und Tugenden zum Besten ringenden menschlichen Geistes.«

Sehen wir uns nun in den Instruktionen um, wie diese ungemein hohen Reformgedanken in den Geschichtsunterricht des Gymnasiums eingeführt wurden! Schon das letzte Citat ist »einigen Erläuterungen zur besseren Anwendung der Schulordnung« entnommen, mit Berufung auf Iselins Geschichte der Menschheit. »Die Geschichte als Namenreihe und chronologische Zahlreihe ist zum ersten Anblick der Knaben nicht nötig, auch nicht angenehm und nützlich. Ist ihnen die Geschichte als Materie bekannt, so wird sich die Zusammenordnung in ein paar Stunden von einer Tabelle lernen können; jene und die Bildung des Knaben durch jedesmalige Anschauung des, was sie vorstellt, an Personen, Veränderungen, Sachen, Begebenheiten ist das Hauptwerk.« Demzufolge polemisiert er gegen die »Regentenliste«, wonach die »römische Monarchie« den Stammbaum aller Weltgeschichte ausmachen soll, gegen zu langes Sichaufhalten bei der ältesten Geschichte, die man wie alle Mythologie mehr als Märchen, Bilder, Allegorien, nicht als Geschichte traktieren solle — »da sich im Kopf eines Knaben alles sonderbar mischet« — und tritt wie für Darstellung der Kulturfortschritte, so für eine sich in den eindrücklichsten Zügen haltende, ganz fafsliche, im Knabenstil und in der Knabensphäre gedachte, von aller zu gelehrten, künstlichen Auffassung oder gar Tadelsucht freie Erzählung der Geschichte ein, deren Probe die Aufsätze seien.

In Quinta wird die politische Geschichte noch nicht getrieben, sondern nur die menschliche Geschichte. »Es werden die Hauptstücke der Geschichte erzählt und wo die Völker gewohnt haben, von denen die Rede ist, auf der Karte gewiesen; sonst aber nur menschliche Geschichten als Märchen erzählt, von Cyrus, Alexander, Rom, Mahomed, dem Papst u. s. f. Doch mufs der Lehrer sich dabei hüten, dafs er nichts erzähle, als was Kinder fassen können, aber

auch, was ihnen nützlich ist. Die Auswahl des Unterrichtes dieser Stunde, die die schwerste unter allen in der Klasse ist, wird die Beurteilungkraft des Lehrers zeigen.« Für Quarta ordnet Herder einen kleinen chronologischen Abrifs des Ganzen nach den Hauptreichen und Völkern an; statt der Liste von Königen und Kriegen sollen die Kinder einen Begriff von den vornehmsten Künsten und Wissenschaften erhalten, wie solche in der Geschichte des menschlichen Geistes vorkommen, z. B. von der Schiffahrt, dem Handel, der Astronomie, dem Gebrauch des Magnets, des Eisens, des Glases, des Pulvers, der Buchdruckerei u. s. f. »Diese Sachen sind die merkwürdigsten und nützlichsten in der Geschichte: sie können auch durch Kupfer erläutert werden und der Knabe bekommt mit ihnen ein Verständnis von Dingen, die er sonst das ganze Leben durch ohne Verstand ausspricht.« In Sekunda soll ein Verständnis der Zeitungen und der politischen Gegenwart angebahnt werden durch einen anschaulichen Begriff vom Ganzen der Geschichte in ihren verschiedenen Phasen unter Heraushebung des Merkwürdigsten. Den Mängeln des Lehrbuchs soll der Lehrer durch Tabellen über die Periode abhelfen, die er teils selbst aus dem Lehrbuch auszieht, teils zur Übung in der Ordnung der Begriffe durch Schüler entwerfen läfst: »Einige vom Schüler selbst ausgearbeitete Tabellen aus der Geschichte prägen diese mehr ins Gedächtnis als lange Diktate je tun werden.« Für den eigentlichen Geschichtsunterricht in Prima gibt Herder keine besondere Instruktionen, nur über Geschichte der römischen und griechischen Sprache und über eine kurze und zweckmäfsige Geschichte der Philosophie; durch sie beide entlade sich die Universalgeschichte, die wegen der Menge ihrer Gegenstände dem Jünglinge sonst unübersehlich ist, einer grofsen Bürde, da diese Geschichte allein genommen, ihm eine sehr angenehme Aussicht über Zeiten und Völker gewähret.«

Zum Ganzen aber ist noch hinzuzufügen, dafs Herder anschauliche Vorführung der Geschichte, lebendige Darstellung, Hineinzauberung der Schüler in die mannigfachen, entlegenen Gesinnungen, Handlungen und Begebenheiten fordert statt trockener Erzählung oder skelettartiger Diktate. Dafs er aber gefordert habe, dafs »die Geschichtsreihe sich nach dem Kulturfortschritt zu richten« habe, kann ich nicht finden. Vielmehr läfst er die kulturgeschichtliche und die chronologische Behandlung einfach nebeneinander hergehen. Für solche schematische Durchführung ist er überhaupt zu vielseitig orientiert.

Wohl kein Fach hat Herder soviel grundlegende Anregungen, solche Erhebung ins Allgemeinbewufstsein zu verdanken wie die Geographie; dessen ist sich auch die jugendlich aufstrebende Wissenschaft wohl bewufst (vergl. Ratzel, Anthropo-Geographie). Wie die »Ideen« sofort anfangen mit einer naturgeschichtlich-geographischen Grundlegung: der Mensch bedingt durch seine Wohnstätte, die Erde und deren Stellung im Chor der Welten, dem entsprechend die geistigen Fähigkeiten der Erdgeschöpfe temperiert, so enthält die begeisterte Rede »von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie« die Grundzüge der Auffassung, durch deren Durchführung dereinst Karl Ritter der Neuschöpfer dieser Wissenschaft werden sollte: »dafs Geographie auf eine wirkliche Art mannigfach, reich, anschaulich gemacht, von der Naturgeschichte und Historie der Völker unabtrennlich sei und zu beiden die wahre Grundlage gewähre.« Entgegen der gemeinen Annahme, dafs Geographie trocken sei, will er »ein kleines Gemälde der Materie und der Form entwerfen, in der er sie selbst in den besten Jahren seines Lebens mit dem äufsersten Vergnügen gelernt und mit ebensovielem Vergnügen andere gelehrt habe.« Sie erscheint so als »die Grundfläche und Hilfswissenschaft aller der Studien, die gerade in unserm Jahrhundert am meisten geliebt und geschätzt werden«. Freilich darf man darunter nicht blofs ein trockenes Namensverzeichnis von Ländern, Flüssen, Grenzen und Städten verstehen, was kein bildendes, sondern ein saft- und kraftloses Wortstudium sei. Diese blofsen Materialien müssen zum Gebäude aufgebaut werden, in dem lebendige Seelen wohnen. Geographie ist in erster Linie Erdbeschreibung; sonach ist die Kenntnis der Erde überhaupt, die physische Geographie vor allem nötig. »Wer wird das wunderbare Haus nicht

kennen lernen wollen, in dem wir wohnen, den abwechselnden Schauplatz, auf den uns die schaffende Güte und Weisheit zu setzen für gut befunden?« Er erwartet davon Erhebung und Erweiterung des Geistes bei jedem edlen Jüngling. »Aus der grofsen Einheit von Naturprinzipien wird eine ungemessene Reihe von geographischen Folgen sichtbar, die wir täglich empfinden und geniefsen und von denen doch jeder Verständige Aufschlufs wünschet.« Die Formen und Bildungen der Erde sollen in ihrer kausalen Beziehung zu der Bildung und Gesittung der Völker erkannt werden. Schon im Reisejournal hatte er davon geschwärmt, wie ein Unterricht, der die Erde nach ihrer Bodenbeschaffenheit, nach Produkten, Gattungen von Geschöpfen, verschiedenen Gebräuchen, Sitten, Religionen, Regierungsarten, dies alles in klimatischer und lokaler Bedingtheit, lebendig und anschaulich darstelle, etwa wie es gute Reisebeschreibungen tun, in der Seele des Jüngers lebhafte Bilder erwecken werde von dem Schauplatz, auf welchem die Helden der Geschichte gewandelt. So werde die Geographie zur Bildersammlung. Nun erwartet er von ihr noch mehr: Erweiterung des Horizonts, Erhebung über jene kurzsichtige, stolze, intolerante Einbildung der Barbaren, die »die enge Binde ihres Haupts zum Gehirnmesser der ganzen Welt und die Sitten ihres eingeschränkten Winkels zur Regel und Richtschnur aller Zeiten, aller Klimata und Völker gemacht haben!« So dient sie der nützlichsten Philosophie auf der Erde, der Philosophie der Sitten, Wissenschaften und Künste, schärft den sensum humanitatis in allen Gestalten und Formen, gibt ein tieferes Verständnis des Apostelwortes: Gott hat gemacht, dafs von Einem Blute aller Menschen Geschlechter auf dem ganzen Erdboden wohnen.

Vorzüglich schildert nun Herder den Zusammenhang der Geographie mit der Naturgeschichte und der Geschichte. Der Anfang sollte mit der Naturgeschichte gemacht werden als der nützlichsten, angenehmsten, die Knaben am meisten reizenden Kindergeographie. »Der Elefant und Tiger, das Krokodil und der Walfisch interessieren einen Knaben weit mehr, als die acht Kurfürsten des heiligen römischen Reichs in ihren Hermelinmützen und Pelzen: die grofsen Revolutionen der Erde und des Meeres bei Vulkanen, der Ebbe und Flut, den periodischen Winden u. f. sind seinen Jahren und Kräften viel mehr angemessen als die Pedantereien zu Regensburg oder Wetzlar.« Denn unverlöschlicher als der Regenten wechselnde Namen zeichnen die geographischen Charaktereigenschaften ein Land dem Gedächtnis ein, zumal sie alle ineinander hängend, eine die Erinnerung der andern wird. Die Geschichte aber wird ohne Geographie wie ohne Zeitrechnung ein wahres Luftgebäude, was man am besten an der alten Geschichte merken könne, »durch die Geographie gleichsam zu einer illuminierten Karte für die Einbildungskraft, das Gedächtnis, ja für die Beurteilungskraft selbst; denn nur durch ihre Hilfe wird es deutlich, warum diese und keine andere Völker solche und keine andere Rolle auf dem Schauplatz unserer Erde spielten? Warum diese Regierungsform hier, jene dort herrschen konnte? dies Reich lange, jenes kurz dauern mufste? Warum die Monarchen und Reiche so und nicht anders aufeinander folgen, so und nicht anders zusammengrenzen, sich befehden oder vereinigen konnten? Woher die Wissenschaften und die Kultur, die Erfindungen und Künste diese und keine andere Laufbahn nahmen, und wie von der Höhe Asiens durch Assyrer, Perser, Ägypter, Griechen, Römer, Araber, Europäer endlich der Ball der Weltbegebenheiten und Weltstreitigkeiten jetzt hier, jetzt dorthin geschoben sei? . . . Kurz die Geographie ist die Basis der Geschichte und die Geschichte ist nichts als eine in Bewegung gesetzte Geographie der Zeiten und Völker. — Wer eine ohne die andere treibt, versteht keine; und wer beide verachtet, sollte wie der Maulwurf nicht auf, sondern unter der Erde wohnen. Alle Wissenschaft, die unser Jahrhundert liebt, schätzt, befördert und belohnt, gründet sich vorzüglich auf Philosophie und Geschichte; Handel und Politik, Ökonomie und Rechte, Arzneikunst und alle praktische Menschenkenntnis und Menschenbearbeitung gründen sich auf Geographie und Geschichte. Sie sind der Schauplatz und das Buch der Haushaltung Gottes auf

unserer Welt: die Geschichte das Buch, die Geographie der Schauplatz.«

Herder, der in der ganzen Frage des Geographieunterrichts offenbar von Rousseau abhängt, wie im Ausgang von der Heimatkunde, so in der Empfehlung der Kupfer, Karten und Reisebeschreibungen, hält wie Rousseau die Anfangsgründe für das schwerste und geht aus von den Fragen: »wie ich von meiner sichtlichen Situation ausgehe? wie ich eine Insel, Halbinsel usw. in der Natur finde? wie das alles auf eine Karte komme? wie eine Karte die Welt werde? wie sich Meer und festes Land im ganzen verhalte? wie Flüsse und Gebirge werden? wie die Erde rund sein könne? wie sie sich umschiffen lasse? wie sie in der Luft schwebe? wie Tag und Nacht werde?« Solche und ähnliche Fragen sollen die ersten Schuljahre in der Geographiestunde beantwortet finden. Für Quinta schreibt die Instruktion vor: »die Geographie mufs in dieser Klasse blofs naturhistorisch gelehrt werden. Die verwünschten Hauptstädte, die Namen der Könige u. dergl. bleiben dem Knaben noch völlig verborgen; dafür lernt er blofs physische Geographie, d. i. Länder, Berge, Flüsse, Meere, sonderbare Gewächse und Tiere kennen; vorausgesetzt die ganze Gestalt und den Bau der Erde. Er lernt, wo Renntiere und Elefanten, wo Affen und Kamele sind, wo man die Diamanten sucht, wo Kaffee und Tee wächst, welche Nationen sie haben, wie die Leute aussehen, die dort und hier wohnen u. dergl.; die vornehmsten dieser Sachen müssen in Kupfern gezeigt werden, woran es mit der Zeit nicht fehlen wird. Die politische Geographie aber wird in dieser Klasse noch nicht getrieben.« Sie wird in Quarta allgemach mit der physischen Geographie verbunden, »doch so, dafs alles Unverständliche und für den gemeinen Mann Unbrauchbare übergangen werde. Aufser den Merkwürdigkeiten der Natur in den verschiedenen Ländern und Weltteilen werden ihm von der verschiedenen Lebensart und den Sitten der Völker, von ihren Religionen und Regierungsarten (!) u. f. die Kenntnisse beigebracht, die ihm eine Zeitung zu verstehen oder einem Gespräch von dem, was in der Welt geschiehet, nicht ohne Schande beizuwohnen, nötig sind. Dafs hierbei auch Deutschland, insonderheit Sachsen und Thüringen nicht übergangen werde, ist durch sich selbst verständlich.« Der Lehrer der Sekunda »wird physische, politische und Handelsgeographie geschickt zu verbinden wissen . . . Zu vermeiden wäre es, dafs die Schüler nicht mit trockenen Namen der Städte oder mit elenden Merkwürdigkeiten derselben, die für den kurieusen Antiquarismus gehören, aufgehalten werden. Ihnen einen Begriff von den gröfsesten, allgemeinsten Verhältnissen der Länder und Mächte gegen einander aus ihrer natürlichen und politischen Beschaffenheit, kurz ein Verständnis der Zeitungen und der politischen Geschichte aus der Geographie zu geben, ist der grofse und angenehme Zweck dieser Stunde.« Endlich hofft Herder, dafs, wenn die Schüler mit der Zeit vorbereiteter in die Prima kommen, in der Geographie schon etwas Ganzes hervorgebracht werden könne, eine solche Zusammenfassung von politischer, physischer, historischer Geographie, dafs auf der Akademie darauf nicht mehr viel Zeit zu verwenden sein wird.

Die Geographie bildet hier also die Brücke von der Geschichte zur Naturkunde. »In jeder Wissenschaft der Akademie mufs ein Studierender zurückbleiben, wenn er diese Grundwissenschaften, beinahe die Materialien zu allen, Geographie, Geschichte und Naturgeschichte, nicht von Schulen mitbringt.« Unter seinen ersten Reformbegehren von 1779 findet sich auch das: »Naturlehre kann nicht unterbleiben. Sie ist der Katechismus einer grofsen Gotteserkenntnis für Kinder; auch kann und mufs sie fassen, wer sonst nichts fassen kann.« Neben diesem letzten, höchsten Motiv finden wir bei Herder noch zwei, scheinbar mit jenem und miteinander streitende Motive des naturkundlichen Unterrichts. Wie wir aus dem Reisejournal wissen, hat Herder unter den gewaltigen Natureindrücken seiner Seereise bitter beklagt, dafs seine Jugendbildung gerade in dieser Beziehung grofse Mängel zeige. Er wünscht sich mit reellen Wissenschaften mehr beschäftigt zu haben, um nun mehr in Realitäten, Sachen, als in Büchern und Repertorien, mit starken Sinnen statt mit tauben Einbildungen zu leben. »Es wird Hauptzweck, dem Knaben von alledem lebendige

Begriffe zu geben, was er sieht, spricht, geniefst, um ihn in seine Welt zu setzen und ihm den Genufs auf seine ganze Lebenszeit einzuprägen. Mit einem solchen Anfange wird er nie der Wissenschaften noch weniger des Lebens überdrüssig werden, nie seine Schulzeit beklagen. Ein solches Verfahren verschliefst auf immer den faulen, morastigen Weg, auf Wörter, Bücher und Urteile anderer stolz hinzutreten und ewig ein schwatzender Unwissender zu bleiben.« »Welche Wetteiferungen! welche Revolutionen in der Seele des Knaben! welche Erregung von unten auf! Eifer, nicht blofs akademisch toter Erklärungen, sondern lebendiger Kenntnisse, das erwecket die Seele. Das gibt Lust zu lernen und zu leben: das hebt aus der Einschläferung der Sprache; . . . . das läfst sich anwenden, das bildet auf Zeitlebens.« In diesem letzten Satz geht der Gesichtspunkt des Realismus bereits über in den des Utilismus. Bei der Anwendung im Leben dachte er nicht blofs an die Ausbildung des Beobachtungsgeistes, des Auges, des Kausalitäts- und Realitätssinnes, an Kraftbildung der Sinnlichkeit, sondern auch an die direkte Verwertbarkeit in den praktischen Berufsarten, in die der Mann des Lebens und der Praxis die Schüler beinahe lieber übertreten sah als ins akademische Studium: »Zuviele wollen studieren, zu viele Buchstabenmänner werden. O werdet Geschäftsmänner, liebe Jünglinge, Männer in vielerlei Geschäften! Die Buchstabenmänner sind die unglücklichsten von allen, ihre Achtung nimmt ab, die der anderen zu. Jene werden bald verhungern müssen. Nehmet den Mefskatalog! Die Mehrzahl der Bücher hat der Hunger diktiert; Zaubereien, Streitschriften, Revolutionsschriften lehrte der Hunger bellen. Wecket andere Gaben, werdet gute Werkleute, Handelsleute, Künstler!« Zwar ist er später von diesem krafs realistischen Standpunkt etwas zurückgekommen, der ihn im Reisejournal den naturkundlich-mathematischen Unterricht geradezu zur Basis des Ganzen machen liefs; doch zeigt der Typus des Weimarschen Gymnasiums die bleibende realistische, ja sogar utilistische Nebenströmung seines Humanismus. Auffallend wenig wird die Bedeutung des naturkundlichen Unterrichts für die Weckung und Befestigung des Sinnes für Naturgesetzmäfsigkeit, für die Unverbrüchlichkeit der Naturordnung betont, obwohl Herder nicht blofs in den »Ideen«, auch in der früher besprochenen psychologischen Hauptschrift einen absoluten Monismus der Entwicklung von unten nach oben durch dieselben plastischen Kräfte gelehrt hat. Sicher denkt er bei der »grofsen Gotteserkenntnis«, die der naturkundliche Katechismus vermitteln soll, wesentlich mit an die »grofse Einheit von Naturprinzipien«, worin er stets die göttliche Allmacht und Weisheit gegenwärtig fühlte.

Kaum ein Gegenstand wird in den Lehrplänen mit solcher Liebe behandelt und empfohlen. In Quinta soll »von der Naturlehre das Leichteste genommen werden von Sonne, Mond, Sternen, Luft, Wasser, Licht, Feuer, Erde, Pflanzen, Tieren, Menschen; was Kinder gerne hören, leicht begreifen und wohl anwenden können, damit insonderheit Aberglaube und Vorurteile ausgerottet« — das wäre also ein vierter, mit dem letztgenannten sich berührender Gesichtspunkt! — »und rechte Begriffe von den Dingen der Welt gegeben werden! Diese 2 Stunden der Woche müssen und können sehr angenehm und nützlich werden; es wird aber in dieser Klasse noch nichts gelehrt, wozu Abstraktion oder Instrumente gehören. Überhaupt haben die Herren Collaboratores die angenehmsten und lehrreichsten Stunden; es gehört nichts als Lust und Liebe dazu, die ganze Klasse mit Eifer und Lernbegierde für diese Gattung der Kenntnisse zu entflammen, die ihnen, wenn sie auch bei dieser Klasse aus der Schule gehen, fürs ganze Leben von den gemeinsten und wichtigsten Dingen der Natur klare Begriffe geben.« Auch in Quarta werden die Naturgeschichte und Naturlehre »für den gemeinen Mann und Bürger praktisch getrieben. Die merkwürdigsten Produkte der Natur, die er siehet und brauchet, die Materialien des Handels aus fremden Ländern, wer damit handle, wie sie gebraucht werden u. f. werden aus der Naturgeschichte; in der Naturlehre werden die merkwürdigsten Gesetze der Natur abgehandelt, die in den Elementen, Gegenständen und Erscheinungen wirken, damit Vorurteile und Aberglaube ausgerottet und der Knabe auf die Macht,

Weisheit und Güte des Schöpfers aufmerksam gemacht werde.« Für Sekunda und Prima begegnet keine Bemerkung über den naturkundlichen Unterricht; ging er da ganz im geographischen auf?

Zur Methode dieses Unterrichts bleibt noch einiges zu bemerken. Morres will meines Erachtens hier Herder wieder zu sehr an Herbart heranrücken, indem er behauptet, die Naturkunde habe nach Herder ihre Objekte teils aus der Geographie teils aus der Historie zu nehmen; als ob Herder bereits die Konzentration dieser Stoffe beabsichtigt habe, worauf die Herbartsche Schule so grofses Gewicht legt. Nun soll gewifs der Zusammenhang der drei Gebiete nicht bestritten werden; auch die Lehrpläne heben ihn hervor. Aber ein Prinzip ist daraus ebensowenig gemacht als aus der hier gerade besonders nahe liegenden Maxime, von der Heimat mit ihren Objekten, von dem zunächst Liegenden auszugehen. Übrigens bestimmen neben Geographie und Historie auch die gemeinsamen Bedürfnisse des praktischen Lebens, Künste, Handwerke, Erfindungen der Gegenwart die Auswahl der Objekte der Naturkunde. Von irgend welcher Methode der Konzentration kann also nicht geredet werden. Dagegen ist unleugbar Herder Rousseaus Schüler in der energischen Betonung der anschaulichen, erfahrungsmäfsigen, experimentellen Behandlung des Gegenstandes. »Ein Schüler, der von Künsten und Handwerken ohne lebendige Anschauung schwatzt, ist noch ärger, als der von allem nichts weifs.« Darum nahm sich Herder auf seiner Reise vor, nicht zu ruhen, bis die Schule einen Schatz von Instrumenten und Naturalien besitze. In seinem Reformplan von 1779 bestürmt er den Herzog ganz besonders auch um Werkzeuge und Hilfsmittel für die praktischen Wissenschaften, »da man ohne sie Wasser mit dem Sieb schöpfet«. »Ohne Tafeln oder Papier läfst sich nicht rechnen und schreiben, ohne Landkarten keine Geographie, ohne Naturkörper keine Naturgeschichte, ohne physische und mathematische Instrumente keine Naturlehre und angewandte Mathematik, ohne Kupfer oder Abdrücke keine echte Antiquität lernen .... Denn alles Geschwätz über Sachen, die man sehen, versuchen, üben und treiben mufs, ist unnütz und verderblich.« Bilder sind nur ein dürftiger Notbehelf für Dinge, die man in der Wirklichkeit nicht betrachten kann. »Wer blofs das Bild der Sache hat, kann auch und zwar sehr angenehm diskurieren; Bild aber ist einmal nicht Sache; vom Bild diskurieren und genossene Wahrheit anschauen, ist nicht dasselbe.« So unerbittlich ist Herder gegen jede, auch die Comeniussche Form des Verbalrealismus, weil auch der orbis pictus den Worterzählungen, dem Operieren mit abstrakten, unverstandenen Begriffen keinen sicheren Riegel vorschiebt. So ist denn die Naturlehre, wenn irgend möglich, durch Experimente, durch eigene Erfahrung vorzubereiten. Es müssen die Werkstätten der Handwerker und Künstler besucht werden. Und dabei — das letzte ist hier das beste — soll der Lehrer nicht mit Worten über die vorliegenden Dinge sprechen, sondern soll sie durch die Schüler anschauen und erklären lassen!

Kaum etwas kann uns mehr in Erstaunen setzen als, dafs dieser geniale Mann auch für den Unterricht in der Mathematik ein tiefer dringendes Verständnis bewiesen hat. Der Bildungswert dieser Disziplin, abgesehen von ihrem praktischen Nutzen, liegt vorzüglich in der Schärfung des Verstandes, der Aufmerksamkeit auf abstrakte Wahrheiten, wozu kein anderes Studium mehr anregt, und in der Stärkung des Strebens nach Gründlichkeit; die Geometrie regt durch die Hilfskonstruktionen an, selbst zu erfinden, durch ihre Vorbedingung, das Zeichnen, Gefühl für Proportion in Seele und Auge zu gewinnen. »Die Arithmetik und Geometrie, so beginnt die Instruktion für Quinta, sind nötige Lektionen für die Kinder dieser Klasse. Die Arithmetik ist ein Spiel mit Zahlen und die Geometrie mit Linien; weiter sind sie für diese Kinder noch nichts. In der Arithmetik mufs ein Knabe viel rechnen, so lernt er rechnen; in der Geometrie viel zeichnen und nachzeichnen, so bekommt er Verhältnisse ins Auge, Festigkeit in die Hand, Proportion in die Seele, wenn er auch die Schärfe der Demonstration noch nicht oder nicht immer begreife. Sie mufs ihm anschaulich und in Körpern handgreiflich gemacht werden. Je mehr die Knaben hübsche Zeichnungen

gemacht haben, u. f., desto mehr wird sich die Lust vermehren, desto mehr bekommen sie auch Augenmafs, Geschicklichkeit in die Hand, und praktische Anwendung zu allerlei Dingen des Lebens. Der kleinste Knabe kann dieses machen und begreifen; ja oft mehr als ein grofser.« Quarta setzt das fort: »Arithmetik, zu der in Quinta schon ein guter Grund gelegt sein mufs, wird hier mit Eifer fortgetrieben und durch Exempel aller Art fürs gemeine Leben brauchbar gemacht. Geometrie desgleichen: wenn in Quinta durch mancherlei Übungen gleichsam spielend der Grund in ihr gelegt ist, so mufs sie in dieser Klasse sich beinah völlig absolvieren lassen. Viele Nachzeichnungen, die das Auge und die Hand üben, sind auch hier das Beste.« Die Arithmetik tritt in Sekunda ganz zurück; es soll »eine leichte Geometrie in deutscher Sprache zum Grunde gelegt und die Schüler vorzüglich im Nachzeichnen der Figuren, zu welchem Zweck sich jeder sein mathematisches Konvolut hält, geübet werden. Ist diese Wissenschaft künftig in den untern Klassen bis zur Fertigkeit getrieben, so wird dieser nach kurzer Wiederholung der Geometrie ein leichtes Stück der angewandten Mathematik nicht zu schwer sein.« Ziemlich dieselbe Instruktion erhält die Prima; nur wird auf die Vorbedingungen der angewandten Mathematik, »einige dazu gehörige Risse und Werkzeuge« aufmerksam gemacht. Zu diesen allerdings bescheidenen Anregungen fügen wir noch den sehr bedeutenden Anfang der »Erläuterungen zu besserer Anwendung der Schulordnung« hinzu: »Die Geometrie dringet auf die Erkennung der Beweiskraft in Verbindung und Folgerung solcher und nicht anderer Sätze. Man mufs sich also hüten, dafs, da Knaben gern alles lieber mit dem Gedächtnis und der Einbildungskraft treiben, auch diese Wissenschaft nicht blofs Gedächtniswerk werde .... Die Geometrie würde ihnen dann um so weniger nutz, weil nachher die Gegenstände, worauf sie angewandt werden, oder der geometrische Geist, das ist die Richtigkeit und Gewifsheit im Verbinden und Folgern, die angewandt werden soll, so sehr verschieden von Zirkel und Linien sind. Wenn also je, so ist hier die Sokratische Lehrart nötig, da er durch Fragen und Winke den Knaben die Geometrie erfinden liefs, die Sätze selbst aus seiner Seele entwickelte, und eben damit tief auf der Einerleiheit und Beweiskraft beharrte, ohne welche die historisch gelernten geometrischen Sätze weniger Nutzen schaffen und wohl gar den Blick auf die wahre Geometrie für die Zukunft erschweren.« Es verbindet sich also hier wieder mit dem allerdings stark hervortretenden praktischen ein theoretisches Interesse an dem Bildungswert der Mathematik. Und die fortgesetzte Betonung der Übung und des Zeichnens ist von gröfstem Wert. Dagegen kann ich die Verbindung, in die Herder die Mathematik mit der Naturkunde, namentlich mit der Physik und mit der Geographie — um des Verständnisses der Landkarten willen — gebracht hat, nicht für sehr erheblich oder gar für seine Methodik charakteristisch ansehen; was er etwa davon wünscht, ergibt sich aus den praktischen Notwendigkeiten, nicht aus einer methodischen Theorie.

Es ist eine erstaunliche Vielseitigkeit der Geistesbildung, die Herder persönlich beherrschte und die er den Gymnasiasten anerzogen wissen wollte, teils um alle ihre Kräfte und Anlagen auf den mannigfachsten Gebieten in richtiger Proportion auszubilden, teils um — ohne jedesmal ängstlich nach der Anwendbarkeit zu fragen — durch die Mitteilung der verschiedenen Lehrstoffe den verschiedenen Individualitäten die Wahl ihrer verschiedenen Berufskreise zu ermöglichen. Ich glaube auch nicht, dafs Herder eine Wertbestimmung dieser Lehrstoffe je nach ihrem Beitrag zur »sittlich-religiösen Erziehung«, zur »Gesinnungsbildung«, »zur Einsicht in andere Willensverhältnisse durch Vorbild und ideellen Umgang« usw. gebilligt haben würde. Es wäre gewifs schwer, die Fächer zu bestimmen, durch welche nach Herders weiter Auffassung der humanen Gesinnung diese nicht gebildet würde; dürfte man die Sprach-, Geographie-, Naturlehr-Stunden etwa von den gesinnungsbildenden Stoffen ausschliefsen, die Herder in den Vordergrund gestellt haben soll? So wäre es gewifs auch gar nicht in seinem Sinne, wenigstens nicht im Sinne des Weimarschen Generalsuperintendenten, wollte man den Religionsunterricht als vorwiegend ge-

sinnungsbildend zum wesentlichsten Gegenstand der Erziehungsschule erheben. Allerdings hat Herder der Reform des Religionsunterrichts der Gymnasien seine besondere Aufmerksamkeit gewidmet. In seiner Eingabe betreffend eine Reform des Gymnasiums geht er aus von der unverhältnismäfsig grofsen Stundenzahl — er rechnet sie genau aus! —, die dem Beten, Bibellesen, Katechismus- und biblische Geschichtelernen geopfert wird. »Und was wird mit allen diesen Stunden, die, wenn sie zusammengezählt würden, eine ungeheuere Summe ausmachten, ausgerichtet? Nichts, als dafs die jungen Leute Ekel und Überdrufs an Wahrheiten erlangen, die ihnen doch die wirksamsten und lebendigsten auf ihre ganze Lebenszeit sein sollten. Je höher sie hinaufrücken, desto weniger wissen sie Religion, so dafs sicher zu rechnen ist, dafs wenn ein Schüler der zweiten oder dritten Klasse konfirmiert wird, er viel weniger Sprüche oder Religion wisse, als ein Quintaner oder Quartaner, ja als ein fähiger Knabe der Landschulen. Kein Wunder! denn wenn man nur im examine in einer kurzen Viertel- oder halben Stunde manche Salbadereien über die Religion hört und bedenkt, dafs jugendliche Seelen damit in ihren blühendsten Jahren, jahraus jahrein, gequält werden: so möchte man, wenn das Christentum sein soll, alle christliche Erziehung verwünschen.« Ein also an der Religion verekelter, verdämmerter junger Mensch könne auch auf der Akademie nicht darüber hinweggeführt werden: »der erste langweilige, fatale Eindruck ist jeder menschlichen Seele beinah unauslöschlich.« Die Reform besteht nun einerseits in starker Verkürzung der Zeit für den Religionsunterricht, andrerseits in dessen Vereinfachung und Vermenschlichung durch Zurückführung auf den biblischen Stoff.

Schon im Reisejournal hat Herder die Reform des Religionsunterrichts als einen Höhepunkt der Reform der Volkserziehung ins Auge gefafst. Alle seine theologischen Ideale spitzen sich ihm in der Frage zu: was verlangt die Gegenwart? wie mufs man die Religion jetzt lehren und predigen? Es schwebt ihm ein Werk vor, in welchem die Schwächen, Irrtümer und Mifsbildungen, die nutzlosen Abstraktionen und Dunkelheiten, die gedankenlos gebrauchten Orientalismen, all die veralteten und einseitigen Lehren, wie sie den Volksunterricht, die populäre Dogmatik beherrschten, aufgedeckt und beseitigt würden. »Er will den Religionsunterricht mit biblischer Geschichte, lebensvoll erzählt und angewendet, beginnen, die Hauptpunkte der göttlichen Reichsentwicklung in anschaulichen Bildern darlegen und dazu auch die Weltgeschichte in Anspruch nehmen. Der lutherische Katechismus soll dazu dienen, um an ihm das Wesen der biblischen Lehre und besonders der Geschichte Jesu und der Christenheit zu entwickeln. Für das reifere Alter soll eine philologische Behandlung der heiligen Schrift zu grammatisch-historischer Exegese gegeben werden. Im letzten Stadium, ehe der junge Theologe die Universität bezieht, soll er zugleich mit der Einführung in die Logik in die Hauptlehren der Metaphysik und der Philosophie eines Reimarus gewiesen werden. So hofft er denkende Christen, philosophische Bürger und wohlvorbereitete Theologen zu erziehen und vor allen Dingen die Gebildeten vor dem Überdrufs und Ekel bewahren zu können, mit welchem sich dieselben von Religion und Kirche zugleich abwenden.« »Man sieht«, so schliefst Werner (a. a. O. 33) dies Resumé, »es ist hauptsächlich der Wunsch nach Versöhnung der Bildung mit Christentum und Kirche, der ihn beschäftigt. Und er erwartet dessen Erfüllung davon, dafs die Theologie selbst von einem lebendigen Geiste, von der Kultur aller Zeiten durchdrungen werde.«

In Bückeburg, durch den Umgang mit der frommen Gräfin weit mehr als durch die Freundschaft mit Lavater und durch die genötigte Konzentration auf die eigentümlichen Hauptpunkte der geschichtlichen Erlösungsreligion geführt, suchte er die Brücke zwischen Christentum und Zeitbildung noch weniger im Sinn der Aufklärer durch Entleerung und Verdünnung des Christentums, noch mehr durch Erhebung des Christentums zur sinnlich lebendigen, poetisch ergreifenden, geschichtlich begründeten Urkraft aller Menschlichkeit. In seinen »Provinzialblättern an Prediger« gibt er uns eine ganze Theorie der religiösen Erziehung, wohl das Feinste, was

er über die Sache geschrieben. Er beginnt mit der Behauptung, dafs Gott sich dem Menschengeschlecht zwar auf mancherlei Weise, nie aber im Stil der Kompendiendogmatiker oder gar der Moraldiskurse, geoffenbart habe. »Bei Kindern wächst aller Unterricht aus Erfahrung und Geschichte: jene öffnet Aug und Sinn, diese Ohr und Gedanken: der Religionsunterricht tut also beides. Was ein Kind fafst, ist nur Tatsache; lernt's also im Leben den guten Gott in der Natur und in jeder Lebensbeziehung, die sich für sein zartes Alter geöffnet, fühlen und schmecken, wird Gottesfurcht von Kind an sein Eden, wie Tugend und Ordnung seine Gesundheit und Freude; was nun die Stimme der Eltern mit Göttlichkeit des Ansehens fast hinzutun kann, ist allein Geschichte. Gott hat das Menschengeschlecht im grofsen wirklich so entwickelt, wie sich die Kräfte eines einzelnen Kindes entwickeln. Glauben und Gehorsam, Liebe und Hoffnung sind die ersten Tugenden, die in ihm geweckt werden müssen und die lebenslang alles führen und tragen: das Wunderbare und Feierliche der Erzählung gibt dem Gemälde ebensoviel Licht, helle Farbe und gleichsam heroisch Riesenhaftes, als es haben mufs, das Auge der Kinder zu wecken. — Kurz, Geschichte der Religion so unbewiesen, roh und simpel sie scheine, trotz aller philosophischen Katechismusprobleme für Unmündige, wird sie ihnen das erste, liebste, einzige Bildungsbuch bleiben, aus dem sich nachher im Leben wieviel entwickelt! Ausgerissene Wortblumen, Moralkränze und Wahrheitbündel verschmäht die einfältigere, ganze, lebendere Kindheit!« So sei denn, wie in den Wissenschaften Geschichte der Natur, so in der Religion Geschichte der Religion Kindes erste Bibel: »ein Mittel, seine Seele aufs tiefste zu nähren, und auf ewig; nur allmählich, aber mit allen Kräften sie zu erweitern: die Einbildung fängt an sich aufzuhellen, das Urteil, noch geschlossene geruchvolle Knospe, vorzubrechen: Neigungen gehen wie Sprossen aus dem Samenkorn der zarten Pflanze allmählich auseinander: die kleine Menschheit entwickelt sich an Kräften wie im Verhalten der Glieder, — und siehe! so das grofse Vehikulum der Bildung, Geschichte der Religion. Nun sondern sich in ihm Züge und Gruppen: Reden, Begriffe, allgemeine Wahrheiten steigen von selbst (NB) in die Höhe, und da's auf ein blofs Exempelbuch süfslicher Tugendvorbilder nicht abgesehen war, sondern auf ganze Entwicklung der Menschenkräfte durch Offenbarung Gottes — wie leicht und kräftevoll wächst der schöne Körper mit Gliedern und Jahren! Nun wird allmählich simple Dogmatik, Moral u. s. f., aber nie Dogmatik den moralischen Lehrsätzen etwa auf den Schweif gehänget, oder jene aus der ganzen Geschichte nur erpresset — aus einem lebenden Samenkorne der Tatsache, der Geschichte, das ganze schöne Gewächs Gottes! sein Boden ist Offenbarung! sein inniger Saft und Kraft ist — Glaube!«

Hier zeigt sich so recht, was Herder über alle Aufklärerei hinaushob: das tiefe Verständnis für das Leben und Atmen des frommen Gemüts in der Welt des Mysteriums, für sein unbewufstes Sehnen nach Nähe, nach fast sinnlicher Berührung mit der Wirklichkeit, dem persönlichen Leben und Wirken der Gottheit, endlich für die Bedeutung der kindlichen Einbildungskraft für das Erleben der Offenbarung als Tatsache, als Geschichte in langsam sich aufhellendem Halbdunkel des Wunderbaren, Feierlichen. Darin lag die Stärke seines Biblizismus: er erkannte in der Bibel, zumal im alten Testament, das Buch der Geschichte der Offenbarung, in das versenkt das sinnlich-geistige Kindesleben ohne Reflexion mit allen seinen Menschenkräften verwächst in die Wirklichkeit göttlichen Lebens. Dabei vermied er, trotzdem allerdings Impression, Stimmung, unbewufste Berührung statt Vorstellungsbildung das Hauptvehikel ist, allen die Sittlichkeit schwächenden Mystizismus. Der trat ihm zur selben Zeit entgegen in Lavaters »Aussichten in die Ewigkeit«. Ihm gegenüber rühmt er die Vorsicht und Weisheit der Bibel, die schweigend von der Ewigkeit keusch nur das lehrt, was eine unmittelbare Beziehung auf die innerliche moralische Ahndung hat, »was hier schon den moralischen Sinn, den künftigen Engel in mir unmittelbar rühret«, und so »mich wirklich hier entwickelt, aufmuntert, weiter bringt«; so wird das Saitenspiel geregt, das der eigentliche Keim der Zukunft sein soll, der

moralische Keim, der innere Mensch, der schon in uns lebt. Das Verdienst Lavaters sieht er aber in der Neubelebung anschauender Symbole, des »Lispels der Ahnung tief in der Brust«, des grofsen Lichtes des Glaubens an den verborgenen Gott der Natur. Das erkannte er auch als das Brauchbare an seinen »Erläuterungen zum alten Testament«; er will sie in die Bückeburger Schulen einführen, nur »die Sprache der Bibel mufs ich oft wiederherstellen«. »Unsere Zeit hat sich aus einem sonderbaren Vorurteil, als wenn Kind und Mensch das alles nicht verstehe, was es nicht definieren kann, dagegen als orientalisches Geschwätz verschworen und will also alles in laue Umschreibung, kalte Definition, philosophische Moral u. s. f. auflösen, wo meistens so der Geist verfliegt, wie dem Chemiker unter seinem Auflösen.« So tilge man das letzte Vehikulum des Worts der Gottheit aus unserem Jahrhundert weg, um unser Wort zu sagen. »Dadurch«, führt er später weiter aus, »geht das Urgepräge des Überlieferten verloren, der echte Geist verfliegt und die lebendige Frische des Originals verschwindet; der Paraphrast spricht ja aus seiner Zeit, seinen Anschauungen, man hört ihn, nicht den ursprünglichen Autor, dessen Geist vermag man dann dem Zögling nicht mehr vorzuempfinden.« Wie so sein warmes Sprach- und Bibelgefühl reagiert gegen die abgeleiteten verdünnten Begriffe der Rationalisten, so sein stimmungsvolles Gemüt gegen die Verdünnung der Offenbarungsgeschichte.

In einem Briefe an Lavater (Nachlafs II, 46 ff.) entwickelt er am Unsterblichkeitsglauben, wie er sich die Entwicklung des Glaubenslebens im erziehenden Unterricht etwa denkt: Er würde vielleicht anfangen, von den Ahndungen, Offenbarungen und Symbolen, die er durch das innige Gefühl für Natur dem ganzen Menschengeschlecht mitgeteilt glaubt, auf eine dunkle, fast unmerkliche, aber sehr still und fortgehend rührende Weise zu dieser Aussicht vorzubereiten; von der Sprache Gottes, die täglich in der ganzen Natur spricht, will er reden: »Das tägliche Ermatten der Natur und Vorführen der Sternenwelten, wenn alles ruht, ist das prächtigste Schauspiel der Gottheit, um das Arbeittier, das nun frei ist, hinknien zu machen und seinen Blick zu erheben und Ihn da ahnden, hoffen, vermuten lassen, was er sich freilich nicht entwickeln kann, aber so in seiner ganzen Natur liegt, sich dunkel regt und wurde.« So würde er diese Wahrheit ins Gefühl der tiefsten Menschheit hineinleiten, mit dem einfältigsten Ton der ersten Kindheit in Analogien ein rührendes Stück Poesie zum träumenden Besitz mitgeben. Dies Naturgefühl, das der morgenländische Patriarch, der wie Abraham gegen Himmel sieht und noch keinen Kopernicus oder Tycho kennt, wie Glauben an Gott empfindet, findet Herder in allen Mythologien wie im Phädon wieder; der Feind aller zünftigen Gelehrsamkeit, der Sammler aller Stimmen der Völker, findet Trümmer dieses ältesten Glaubens der menschlichen Natur überall: die Wilden haben daher ihre ganze Seelentheologie. Indem er nun — gegen allen exklusiven Biblizismus — für dies »menschliche Nachtstück der Unsterblichkeit und Zukunft im heiligsten Schimmerlicht« die angeführten Hilfsmittel aus Bibel, Altertum und Geschichte des menschlichen Geschlechts zu nützen für Pflicht hält, bleibt ihm die Bibel doch die Quelle der Weisheit und Dichtkunst, während die anderen nur als sehr abgeleitete Ströme erscheinen. »Nun würde ich mich dem Gange Gottes zu folgen befleifsen, auf dem er die Kindheit des menschlichen Geschlechts zu dieser Lehre zu erziehen tätlich geredet hat.« Kinder- und Furchtbilder der Unsterblichkeit treten hintereinander aus der verdeckten Hieroglyphe der Genesis hervor, »ein trefflicher Stoff, eine Lehre stufenweise und von allen Seiten für das menschliche Herz zu entwickeln.« »Und nun wählte sich Gott den Nationalschauplatz, wo er auch diese Lehre in Nationalbildern spielen, entwickeln und ins menschliche Herz drücken konnte, wie es sie begriff und anwenden konnte.« In dieser stufenweisen Entwicklung durch Gottes Erziehung findet er »so was Patriarchalisch-Einfältiges, Bedeutendes, Grofses«, Licht fürs Neue Testament. Und so entwickelt seine genetische Anschauung der biblischen Geschichte durch allmähliche Steigerung und Vermehrung der Symbole »eine Kette und Fülle von Vorstellungen«, deren letztes Glied Christus ist. »Und nun wie Christus kam, und Leben und

unsterbliches Wesen ans Licht brachte! mit welcher Vorsicht und Weisheit er die jüdischen Meinungen, Hoffnungen und Erwartungen reinigte, bestimmte, über und aufser Judäa erweiterte und idealisierte! bei welchen Gelegenheiten und wie er Unsterblichkeit, Auferstehung der Toten, Gericht lehrte, tätlich und redend — durch Erweckungen, Bilder, Weissagungen, Lehren, Abbiegungen — sein Tod und Auferstehung!« Diesen Prozefs der Reinigung von jüdischen Schlacken haben die Apostel fortgesetzt. Nichts Schöneres kann sich Herder denken, als so jeden göttlichen Wink auf seiner Stelle, unter seinen Umständen, im Bilde seiner Wirkungen zu bemerken und sie alle zu einer Lehre zu verbinden: durch all die mancherlei Einkleidungen hindurch bilde Poesie die ganze Kette. Dabei sei man vor Mifsdeutung einer Stelle gesichert, wenn man jede so in ihrem Kreise und alle in ihrer wachsenden Verbindung betrachte. Die Art, wie Gott das alles stufenweise gebraucht und entwickelt, ist für ihn die schönste Methode, still, stark, ewig und tätlich durch die menschlichen Vorfälle zu reden; seine Dichtkunst würde bereits ihre beste Jugendkraft erschöpft haben, wo die Philosophie unseres Jahrhunderts erst zu entwickeln anfinge. Poesie, die sich ihrem Wesen nach schon dem Glauben nähern mufs, nimmt also nur die Blüte oder vielmehr nur den kräftigsten Saft der Beweise aus der Immaterialität, Einfachheit u. s. f. Auch die moralischen Beweise setzt sie so möglich in wirkliche Situationen und macht sie lebend. Abel, Henoch, Hiob, Noah, der Schächer! »Immer rührendere Situationen, die besten Zweifel und Beweggründe zu entwickeln, als bei jedem Lehrplan.« »So würde ich . . . die Menschheit in allen Szenen erschöpfen, wo ihr Unsterblichkeit der Seele wichtig und ängstig wurde.«

In diesem Stadium, wo seine positive Gläubigkeit den Weg sucht, in Jesu Bild verwandelt zu werden, wo er ein Leben Jesu zu schreiben nicht wagt, weil er zuerst wie die Evangelisten sein Leben leben müfste, da empfindet er den Abstand der griechischen und christlichen Humanität: »Die Schönheit, Macht, Stille, Glückseligkeit, das Dasein des irdischen Menschen hat niemand besser gezeigt als die Griechen. Sie haben die Bewegung, den Trieb, die Seele in jeder Stellung und Biegung jedes Gliedes zum Ganzen recht abgewogen — vom geistigen Menschen haben sie nichts gewufst. Welcher Lavater, Christ, Engel ist's, der ihn mit Sonnenstrahl zeichne! — und dann seine irdischen Brüder tröste, wie jeder Zug des noch verschatteten gebundenen Geistes nach Herrlichkeit und Offenbarung strebe, wirklich strebe, auch wenn er am meisten zu irren und zu kranken scheint.« In dieser Zeit war Luther sein Labsal: »Ich glaub, ich liebe und kenne Luther inniger als der Haufen seiner orthodoxen Nachfolger.« Er begreift den Absolutismus Luthers als denselben, »den Christus an vielen Stellen, Johannes, Paulus, alle Apostel lehren und je das ganze Naturreich beweiset«; wir wittern mit grübelnder Nase nicht so weit an dies Geheimnis seiner Liebe und Gnade, davon das Neue Testament voll ist und alles ausgeht. »Da soll zwischen Rofs und Menschen, Mensch und auserwählter Christ kein Unterschied sein, und niemand fühlt den Jubel: Gnade euch und Friede den Auserwählten Gottes, Auserkornen und Geliebten Gottes!« So erfafst er nun Jesus als Abglanz der Gottheit, »sichtbarer Ausdruck des Optimum Maximum im Symbol des Minimum der Natur! In Knechtsgestalt Gott und Heiland!« »Das gröfste Leben in tiefster Stille.« Er träumt sich ein Leben Jesu ganz im Geiste der Evangelisten für unsere Zeit — keine verschwemmte Schaumgeschichte, nicht Paraphrase, verstümmelte Demonstration des gröfsten Lehrers q. e. d., noch weniger Wörterbuch zerrissener, verwässerter Worte — nur Bild, Umrifs, Zug! so kurz, einfältig, stillerhaben! »Galiläer mit Galiläern, mit Leuten seiner Art, ganz Natur! in dem Gedankenkreise, unter den Bildern, in der Sprache — nichts minder als das immer substituierte, sich herablassende Phantom: in allem Bruder, inniger, ganz empfindender, wahrer Mensch, als solcher allein unser ganzes, gleichherziges Vorbild.« Das führt er in den »Provinzialblättern« im Kampf gegen die Rationalisten weiter aus, mit seinem Gefühl des Rufs, der Sendung, der Gottbestimmung von Jugend an. Er preist sich überstürzend die Menschen- und Bruderliebe, die alles hob, hielt, stärkte, das Unnennbare, An-

mutige, die Zauberaugenblicke voll Gotteskraft und Wonne, die unmittelbar von ihm ging, und wie er Seelen kennet, auf Gedanken antwortet, und im ganzen Johannes in ununterbrochener, allwirkender Ruhe mit seinem Vater schwebet! Wir sahen seine Herrlichkeit voll Gottheit, voll Liebreiz und Wahrheit! Wie kämpft da eine höhere Würdigung des Gottessohns mit der Bewunderung des Menschensohns! Der Schlufs ist fürs Ganze bezeichnend: »So Jesus, und unaussprechlich mehr! . . . unser Meister: Abbild Gottes im Ebenbilde der Menschheit! Lehrer und Urheber der Religion, die ich lehre! Und ich, in meiner Todesbildung; unregelmäfsig übereinander gestürzte Kräfte! verworrene Züge des Angesichts und der Seele! Träge, lichtscheu, — Werkzeug der Sünde mit niedrigen Blicken im Tale des Todes — was ich? der sein sollte, wie er war!«

So redete er, da Bildung der Seele durch Religion, Bildung zu Menschen, Geschöpfen Gottes, Brüdern Jesu, Gliedern der Offenbarung, Hauptinteresse seines Lebens war! da er Luther und symbolische Bücher als Denkmale des Ursprungs gegen die deistische Staatsreligion seiner Zeit verteidigte! Und wie weit war er doch von Luthers und der symbolischen Bücher Christentum! Er wufste noch immer nichts von der Rechtfertigung durch Glauben, von der Erlösung durch Kreuz und Auferstehung; ahnte kaum die Bedeutung der Worte Sünde und Gnade, Fall und Bekehrung. Er orientierte sich jetzt so wenig als je an der Lehre der Kirche, an der Gemeindeorthodoxie. Er gebrauchte die biblischen und kirchlichen Formeln, gab ihnen aber unwillkürlich einen neuen Inhalt. Das Gewand blieb, aber die Seele ward eine andere; moderner Geist atmete aus den alten Begriffen! Mit seinem unbegrenzten Anempfindungsvermögen projizierte er sein reiches, poetisches Empfinden, seine weltweite Naturreligion von ursprünglicher, nur verschütteter Menschengüte und seinen fatalistischen Vorsehungsglauben samt seinem Schauer vor dem Erhabenen, sein unbegrenztes Gefühl der Solidarität mit allem Erschaffenen, mit allem Menschlichen zumal, in die alttestamentliche Poesie wie in den neutestamentlichen Lebensernst hinein und las wieder nur das heraus, was seiner Natur entsprach. Am Ende ist sein Biblizismus nur subjektiv wahr, nicht gemein- oder gemeindegültig. War eine so zerfahrene und verschwommene Theologie eigentlich lehr-, überlieferbar? Ja, wie man religiöse Entwicklung im Phantasie- und Gemütsleben anzuregen, religiöse Reaktionen gewissermafsen einzuimpfen hat, das lehrt er meisterhaft; aber wie man aus Eindrücken, Spiegelungen, Überwältigungen, Stimmungen bestimmte, klare, charaktervolle, abschliefsende und ausschliefsende Prinzipien, die nun doch nicht ohne gewisse fest umrissene Vorstellungen und Begriffe denkbar sind, erziehen soll, darüber belehrt er uns nicht. Warum? Weil sein eigenes Christentum nicht über das Motto hinüberkam: »Gefühl ist Alles, Name ist Schall und Rauch, umhüllend Himmelsglut!« Das bedenklichste aber für den Religionsunterricht war, dafs seiner subjektiven Religiosität jede Beziehung zur Gemeinde und zum Gemeindeleben fehlte. »Das Ideal der Kirche, das er in sich trug, entbehrte nach allen Seiten hin der festeren Umgrenzung und Ausscheidung aus den übrigen Lebenskreisen. Es leidet dasselbe unter dem Mangel eines grundlegenden Gemeindebegriffs.« (Werner.) So vergafs er auch den Beitrag, den das Mitleben in der Gemeinde, den das spezifische Heiligleben für die Entwicklung der Frömmigkeit leistet. Er geht von der gewifs nicht blofs dem Missionsbetrieb der Pietisten, sondern auch dem katechetischen Betrieb der Volkskirche verhängnisvollen Irrtum aus, dafs man lediglich durch freie, selbsttätige Aneignung dessen, was auf eigenem Seelenboden keimt, in geschichtlichen Erscheinungen aber in voller Reife entgegentritt, christlich werden könne. Der Weg über Autoritäts- und Gemeindeglauben zu eigener, aber mehr als subjektiver Glaubensgewifsheit war ihm verborgen. Was war ihm auch die Gemeinde? neben der Anstaltskirche ein reiner Seelenbund gleichgesinnter, Gleiches erlebender Brüder Christi! Die Korrektur dieser subjektivistischen Einseitigkeit lag in der Betonung der Geschichte der Religion als des hervorragendsten Erziehungsmittels; aber auch sie wird im weiteren Lebensverlauf Herders, in der Gemeinschaft mit Goethes Monismus, der festeren Umgrenzung und Ausscheidung

aus den übrigen Lebensgebieten beraubt; der heils- und erlösungsgeschichtliche Charakter verliert sich mehr und mehr in der gar nicht auf das testamentarische Gebiet beschränkten Entwicklung der sittlichen Humanität. Dafs da von »kirchlicher«, von konfessioneller Lehrtradition nicht die Rede sein kann, versteht sich von selbst.

Liegt in dieser weltweiten Ungebundenheit, in dieser weitstrahlenden, poetischen, geistvollen Allgemeinheit der Auffassung der Religion nicht aber vielleicht die Lösung des schweren Rätsels, wie der Religionsunterricht dem übrigen Bildungsstoff der Gymnasien organisch einverleibt werden könne? Religion als Vollendung der Humanität, auch der griechischen, der Gottessohn als Typus des Menschensohnes, der heilige Geist als der Geist der Humanität, das Christentum als Erfüllung des stufenmäfsig aus guten Anlagen sich vollendenden Menschentums — wo ist da der Konflikt? Da läfst sich dann auch aller Stoff ausscheiden, der dem Kinde, Knaben, Jüngling noch nicht apperzipierbar ist! Denn in den schlichten Elementen, des Gottvertrauens, des Gefühles für das Erhabene, der Pietät vor dem Höheren, der Sympathie mit allem Kreatürlichen, der Menschenliebe, darin liegen alle Keime der reifen Religiosität, die sich unter normalen Umständen, ohne störende Eingriffe auch aus jenen entwickelt. Dagegen Sündenfall, Erbsünde, radikales Böses, Gericht, der Tod der Sünde Sold, Erwählung, Versöhnung, Erlösung, Rechtfertigung, Sühnetod, Wiedergeburt, neues Leben, bleiben dem kindlichen Erleben ebenso wie der übrigen Bildungswelt des humanistischen Gymnasiums transcendent, disparat, weil sie nur von einem inneren Leben apperzipierbar sind, das die Sünde und Gnade erlebt hat. Daraus ergeben sich dann die wahren Schwierigkeiten des Religionsunterrichts zumal an Gymnasien. Herder löst sie nicht, er ignoriert sie.

Doch treten wir seiner Praxis näher! Die Instruktion für den Lehrer der Quinta beginnt: »Die biblische Geschichte, die Mittwoch und Sonnabend in der ersten Stunde vorkommt, mufs und darf nicht zu Hause memoriert werden. Sie wird übergelesen und in der Stunde gelesen, sodann vom Lehrer gefragt, auch wohl selbst vorgelesen und erzählt; alsdann nacherzählt und abermals mit kurzen Lehren durchgefragt, so dafs die biblische Geschichte in einem Jahr völlig durch sein kann und sein mufs. Sie mufs nicht anders als weltliche Geschichte behandet werden und wird solchergestalt ohnfehlbar leicht, fafslich, angenehm und nützlich.« Recht vorstellbar ist die Erledigung dieses Pensums nur, wenn eine mehr kursorische, nur mit sehr »kurzen Lehren« und wenigen Anwendungen ausgestattete, referierende Behandlung und auch nur der Hauptgeschichten eingehalten wird; vielleicht kehren auch wir wieder mehr dazu zurück. Daneben soll aber auch »der Katechismus mit den beweisenden Hauptsprüchen völlig durchgenommen sein, so dafs davon in Quarta nicht mehr die Rede sein darf«! In Quarta wird »statt des Katechismus eine kurze Ordnung des Heils getrieben — ohne Lehrbuch! —, dafs der Knabe die Lehren in einigem Zusammenhange bemerke. Bei der Religion viel moralisieren ist nicht gut; aber die Lehren und die Beweise gut erklären, die Regeln der Sittenlehre mit Gründen und Beweisen aus dem gemeinen Leben, der biblischen und andern Geschichte unterstützen, das gibt einen lebendigern Eindruck.« Für den gesamten katechetischen Betrieb gibt eine der Schulreden die treffliche Regel: »der beste Prüfstein, ob jemand etwas gefafst hat, ist, dafs er es selbst vortragen kann, nach seiner eigenen Art, mit seinen eigenen Worten.... Merkt euch dieses, ihr Katecheten! Das ewige Wenden und Drehen vom Subjekt aufs Prädikat, vom Prädikat aufs Subjekt: wer hat dich erschaffen? ... wen hat er erschaffen? ist noch kein Katechisieren, sondern ein leibhaftes Wortgähnen. In eigenen Worten mufs man katechisieren, eigene Worte mufs man dem Katechisierten herauslocken, seine eigensten Worte; diese, diese allein bezeichnen seine Gedanken. Ihnen mufs man folgen, an sie seine eigene Gedanken knüpfen.« Grofsen Wert legt Herder auch auf die Hauptsprüche, schöne, inhaltreiche Bibelsprüche, die zusammen mit volkstümlichen Sprichwörtern und Versen aus Kirchen- und Volksliedern die Grundfesten aller moralischen Wahrheiten und Lebensregeln einprägen, der Jugend zu bleibenden »Gedächtnissprüchen« werden sollen.

Die Oberklassen des Gymnasiums haben mit diesen elementaren Stoffen gar nichts mehr zu tun; ihnen wird »Theologie« vorgetragen, aber gar nicht wie eigentlichen Theologen. Und zwar in Sekunda nach Ernestis theses. Vortrefflich und nicht genug zu beherzigen ist der Wink zur Methode dieses Unterrichts, »so simpel als möglich; und dabei nur viel gefragt, genau zergliedert. Dafs ein Schüler in die theologische Kritik geführt und den Lehrsätzen fortgehende Widerlegungen beigesellt werden, ist sehr zu vermeiden; denn dadurch wird teils alles problematisch, da der erste Eindruck von Wahrheiten jeder Wissenschaft positiv und gewifs sein mufs, teils würde der Eigendünkel junger Menschen, die sich immer über den, der widerlegt wird, erhaben dünken, sehr unzeitig damit genähret. Das Unwahre, Schlechte, Seichte in Meinungen der Theologie wird weggelassen, als ob es nicht in der Welt wäre, und dagegen ausgesuchte, geprüfte Wahrheit gelehret.« Im selben Geiste positiver Einführung in die Hauptwahrheiten sind die sehr ausführlichen Anweisungen für Prima gehalten. Obwohl ihm dafür Ernesti eigentlich zu kurz ist, begrüfst er diese Kürze als Wohltat für Lehrer und Schüler. Denn der Lehrer behalte so Freiheit, statt eines cursus theologiae academicus für eigentliche Theologen in seinen Erläuterungen und Zusätzen nur das vorzutragen, was für alle dient. Der Schüler aber lernt, je weniger davon im Lehrbuch steht, desto mehr durch den mündlichen Unterricht fassen und sich schriftlich anmerken, so dafs er auch bei dieser Doktrin sich gewöhnt, Verstand und Urteil, nicht blofs Gedächtnis anzuwenden, und in und mit der Theologie, in welcher ja auf alle Weise Philosophie, Geschichte und Exegese zusammentreffen, wie durch eine praktische Logik selbst denken lernt. Das Wesentliche ist demnach »1. ein bestimmter Begriff jeder Lehre ohne weitläufige scholastische Terminologie, die nur für eigentliche Theologen gehöret und von ihnen auf der Akademie gelernt werden mufs. 2. Wenige, aber tüchtige Beweisstellen der Schrift mit der exegetischen Analyse des Beweises. Die untüchtigen werden übergangen, als ob sie nicht da sind. 3. Eine kurze Geschichte jedes Dogmatis, in welcher die vornehmsten Streitigkeiten und Widersprüche kurz angeführt werden und insonderheit gezeigt wird, wie diese und jene akroamatische Bestimmung der Lehre aus ihnen entstanden sei.« Solche Orientierung über die Kirchenlehre scheint ihm zur Bildung zu gehören; denn er meint: »diese drei Stücke sind für den künftigen Juristen, Mediziner u. s. f. ebenso brauchbar als für den künftigen Theologen.« Herder denkt sich während des triennii primae classis diese sehr lehrreiche Lektion wiederholt. Ein halbes Jahr solle damit Grotius de veritate relig. Christianae, ein weiteres halbes Jahr eine Einleitung in die Bücher der hl. Schrift wechseln, verbunden mit der Lektüre biblischer Altertümer; auch letztere soll also nur als eine Hilfswissenschaft der eigentlichen Theologie auftreten. Sehr mafsvoll sind auch hier die Forderungen: »In ihr lernet der Jüngling die Geschichte des jüdischen Volkes und seine Einrichtung kennen, sofern diese sich auf die Geschichte und den Inhalt der biblischen Bücher beziehen. Bei den biblischen Büchern selbst würde teils allgemein der Inhalt, teils besonders die merkwürdigen Stellen bemerkt, die sich durch die Würde und Wichtigkeit dessen, was sie sagen, oder durch das Schicksal ausgedeutet zu werden auszeichnen.« Endlich verordnet Herder 2 Stunden zur kursorischen Lektüre des griechischen Testaments. Dabei sollen ein Evangelist und einige Episteln wechseln, wobei Jakob., 1. Joh., 1. Petr., die kleineren und gröfseren Paulinen sich folgen, während Johannes entweder mit Matthäus oder mit Lukas zusammengenommen wird. Um die Bibel als ein für sich selbst verständliches Buch lesen und gebrauchen zu lehren, fordert Herder Übertragung der Hebraismen in ordentliches Griechisch und verständliches Latein oder Deutsch.

Indem ich die sehr bedeutsamen Bemühungen um die spezielle, hebräische und sonstige Vorbildung der Theologen als aufser dem Rahmen liegend übergehe, will ich zu dieser vorzüglichen Instruktion für den Religionsunterricht, die nur an einem Mangel an Einführung in die symbolischen Bücher der Konfession leidet, nur noch bemerken, dafs daneben das herging, was wir heutzutage philosophische Propädeutik nennen. In Ernestis initiis

soll das erste Jahr der Prima Logik und Metaphysik, das zweite Naturlehre und Moral, das dritte Rhetorik und Wiederholung des Ganzen treiben. Hier spukt noch der alte lateinische Geist. Herder will zwar nur eine kurze Anleitung zur Logik und Metaphysik, eine Wiederholung der Naturlehre im Lateinischen, von der Moral nur die Hauptstücke, durch Beispiele aus der Geschichte lebendig gemacht, nichts aber von der eigentlichen Entwicklung des Rechts der Natur vorgetragen wissen; aber die Rhetorik wird als Anleitung zur eigenen lateinischen Schreibart und das Latein des ganzen scholastischen Quadriviums beibehalten. Dagegen würde Herder gern Ernesti abgeschafft und Gesners isagoge eingeführt sehen: »sie ist nicht nur zehnfach reicher und durch ihre kurze und schöne Bestimmtheit ungemein anziehend.« »Den durchdringenden Blick dieses philosophischen Philologen, seine heitere Aussichten über die verschiedensten Wissenschaften in einer schönen Verbindung, endlich seine menschenfreundlichen Grundsätze selbst, die eines alten Weisen wert sind, suchet man beim wortreichen Ernesti ziemlich vergebens.« Endlich erklärt er eine kurze und zweckmäfsige Geschichte der Philosophie für die Primaner für sehr nützlich behufs Verständnis Ciceros, vieler anderer Bücher und Wissenschaften, vorzüglich aber eines grofsen Teils der Philosophie, »sowie Dogmatik ohne historiam dogmatum immer halb unverständlich bleibet.«

Wir sind am Ende mit Herders Gymnasialpädagogik. Der Schlufseindruck ist wohl der eines erdrückenden Reichtums an Bildungselementen und die Furcht vor geistiger und gemütlicher, wenn auch nicht physischer Überbürdung der Schüler. Denn wenn man auch berücksichtigt, wieviel einfacher und übersichtlicher die einzelnen Disziplinen dermalen waren, so bleibt doch eine ungemeine Vertiefung und Verarbeitung aller Gegenstände vorausgesetzt. Aber dafür fehlte auch alle Pedanterie, alle bureaukratische Nivellierung, alle methodische Gründlichkeit, alle die freie Betätigung der Lehrerpersönlichkeit einschnürende Beaufsichtigung, aller schulmeisterliche, den Privatfleifs dämpfende Tik. Liebe und Lust, einen fröhlichen Wettstreit, eine wahre Eris will er aufstacheln unter Lehrern wie Schülern, ihnen auf alle Weise ihre Arbeit lieb und bedeutend machen.

In einer Vorstellung an den Herzog klagt Herder einmal dringlich über die »wenige Aufmerksamkeit des Publikums gegen das Gymnasium«, die sich besonders in dem kümmerlich geringen Besuch der Examina und Actus bekunde. »Was Wunder, dafs den jungen Leuten Lust und Liebe zu diesen Erstlingen ihres Ruhms vergeht und sie dazu beinah müssen gezwungen werden.« Darum strengt er alles an, um das Examen zu einem »Fest des Genius der Schule« auszugestalten: »an ihm soll und will er sich in seiner schönsten Gestalt zeigen«, »munter, tätig, der Sache gewifs, bescheiden, sittsam«. »Wir sind alle hier, den Genius der Schule, euren Genius, ihr Schüler, in seiner besten Gestalt zu erblicken, und ihn mit dem verdienten Ruhme zu kränzen.« Am meisten freilich haben gewifs Herders grofsartige Schulreden, von deren Reichtum die vorstehende Verwertung derselben zeugen dürfte, dazu beigetragen, den Genius der Schule zu beflügeln und darzustellen. Wiederholt gibt er in diesen Reden Winke über die richtige Art des Examens: das Examen soll nicht dem Lehrer Gelegenheit bieten, durch glänzende Lektionen sich hervorzutun, durch tiefes Eindringen in die Details seine gründliche und genaue Gelehrsamkeit darzutun; sondern es soll seine Lehrart offenbar werden, auch der Geist und das Gemüt, mit welchem er seine Klasse betrachtet und behandelt. Die Wurzel bleibe in der Erde; er zeige uns ihr Gewächs, dessen Blumen und Früchte! Statt also viel zu reden, soll der Lehrer durch geschickt einleitende, kurze Fragen dem Schüler Gelegenheit schaffen, sich auszuweisen; den Fehlern soll er geschickt zuvorkommen und sie in leichter, gewandter Weise verbessern. »Nur dann wird das Examen für die Antwortenden und für die Hörer angenehm, wenn jede Lektüre solange festgehalten wird, bis die profectus der Klasse in derselben wie ein Gemälde mit Licht und Schatten erscheinen und man dadurch zum neuen Gemälde der folgenden Lektüre vorbereitet, gestärkt und orientiert wird. Ein Lehrer, der seine Klasse kennt und liebt, wird also die Fragen so einrichten, dafs sie beantwortet werden können, und

wird sie an solche richten, die sie ihm etwa am besten beantworten können; daraus entspringt Nacheiferung, die besser ist als Beschämung.« Um aber dem Lehrer die hierfür notwendige Vorbereitung und ruhige Gelassenheit in Fragen zu ermöglichen, liefs Herder als Ephorus ihn einige Tage zuvor wissen, über welche Materie er prüfen wolle. Und um die Schüler vor unvernünftiger, betäubender Furcht zu bewahren, erlaubte er dem Lehrer, auch den Schülern einen Wink über die Materie zu geben. Denn das ganze Jahrespensum könne man gar nicht fordern. »Eine Wachtparade in den Lektionen soll das Examen nicht sein, sondern eine vernünftige väterliche Übung.«

Das war der Geist wahrer Humanität, der die ganze Ephorenwirksamkeit Herders beseelte, und ihm verdankt das Weimarsche Gymnasium vielleicht noch mehr als den einzelnen trefflichen methodischen Maximen seine frohe Blüte.

6. Zur Methodik des Volksschulunterrichts. Suphan schreibt in seinem Vorwort zum 30. Bande von Herders Werken: »Mit der Herder-Ausgabe zahlt die deutsche Schule dem Lehrer Deutschlands ihren Dankeszoll.« Dem Lehrer Deutschlands! Denn »ein schrankenloses Lehrbedürfnis war der Grundzug seines Wesens«. Dafür beruft er sich auf Knebels Urteil: »Er verfertigte einen Katechismus, ein Abc-Buch mit eben dem Geist und derselben Liebe wie die Ideen zur philosophischen Geschichte der Menschheit. Einen menschlicheren Menschen, wenn es auf Kenntnisse und Wissenschaften ankam, gibt es nicht. Er lieh sich allen gerne zur Verbesserung und Vollkommenheit.« So stehen nun in dem Bande, der die schulamtliche Tätigkeit Herders umfafst, friedlich und wohl verträglich die Gymnasialreden und -Verordnungen und die Beiträge zum Elementar- und Seminar-Schulwesen nebeneinander. Freilich überwiegen die ersteren und die Beiträge zur Methodik des Volksschulwesens sind klein beisammen. Aber einmal gelten alle auf die Regierung der Schule bezüglichen Äufserungen auch für die Volksschule; und dann offenbart uns das umfangreiche Aktenmaterial den enormen Umfang der Schulaufsichtsarbeiten Herders, »die im übrigen sich von den Amtsgeschäften eines an gleicher Stelle stehenden Beamten nicht unterscheiden«, überall aber den heiligen Ernst bekunden, den Herder der Förderung dieses wichtigsten Zweiges der öffentlichen Erziehung gewidmet hat. Übrigens bestand auch ein starkes äufseres Band zwischen Gymnasium und Volksschule in Weimar. Herder hielt es selbst für den ganz besonderen Vorzug seines Planes für das Seminar, dafs es »seine Wurzeln in und um allerlei Institute schlingt und ihnen nützlich wird, mit diesen allen bestehen mufs«. Einerseits rekrutierten sich die Seminaristen aus den »mit guten Zeugnissen ausgestatteten Subjekten« secundae oder tertiae classis gymnasii im Alter von mindestens 14 Jahren. Andrerseits erteilten die sechs tüchtigsten Seminaristen Unterricht an den Unterklassen des Gymnasiums, an der Garnison- und Mägdlein-Schule gegen ein kleines Gehalt. Das förderte natürlich ebenso jene an Lehrern so armen Anstalten, wie es den Seminaristen zu gute kam. Herder legte, wie wir schon hörten (S. 300 f.), den gröfsten Wert auf die tüchtige methodische Übung der Lehrer. Die Verbindung des höheren und niederen Schulwesens dokumentierte sich auch darin, dafs der Ephorus des Gymnasiums der Direktor des Seminars war und »bei den öffentlichen Examinia des Gymnasii auch ein Examen mit den Seminaristen abhielt«. Dafür verlangt Herder keinen Lohn, »als dafs er die Aufnahme des Instituts sehe, Oberkonsistorio bei erledigten Schulstellen jederzeit ein tüchtiges Subjekt vorschlagen könne und von ihrem Amt viel Gutes erlebe«. So diente ihm das Schullehrerseminar in jeder Weise zum Hebel seines Wirkens für das weimarische Schulwesen überhaupt; denn alle hauptstädtischen Schulen wurden zu Dependenzen des Seminars, mufsten darum dessen Direktor volle Einsicht in ihren Betrieb verstatten; das Seminar wurde »die Pflanzschule des Landes und der Hauptstadt«.

Doch würde man sich irren, wollte man annehmen, Herder habe die Hebung der Volksschule und des Volksschullehrerstandes etwa in dem Sinne betrieben, dafs beide innerlich dem höheren Schulwesen angenähert, so etwas wie eine university extension movement eingeleitet würde. Ich habe das schon oben (S. 300) aus den grundlegenden Paragraphen des Seminar-

statuts erwiesen; dasselbe beweist der Unterrichtsplan für die Seminaristen (S. 301 f.). Darin zeigt sich ja die Absicht, den Lehrer zur Aufklärung über mancherlei Vorurteile und Aberglauben des gemeinen Mannes zu befähigen; aber ebenso bestimmt, man dürfte sagen: schroff tritt die Abstellung der ganzen Vorbildung auf gemeinnützige Kenntnisse hervor. Die Einrichtung eines eigenen Seminars, dessen fester Stundenplan übrigens blofs 2 Stunden täglich enthält, im ganzen uns noch nicht durchsichtig ist, begründet Herder auch damit, dafs »unter der Menge anderer Schüler das F. Gymnasium die eigentliche Bildung der künftigen Landschullehrer nicht bestreiten kann, vielmehr diese, die an den wenigsten Arbeiten secundae und tertiae classis teilnehmen können, durch ihre tote Gegenwart die Klasse drücken und zerstreuen.« Herders Gedanken gingen auf Hebung des ökonomischen und sittlichen Niveaus. »Was hülfe alle erlernte salomonische Weisheit, wenn der Schullehrer bei Mifswachs oder einem teuern Jahr Gefahr läuft, mit Weib und Kind zu verhungern?« In dem Kampf gegen die Verquickung der Kantor- und Konzertmeisterstelle betont Herder: »die Gemeinden wünschen dergleichen Subjekte, die auf dem Theater gebraucht sind, nicht.« »Ganz andere Sitten, eine andere Lebens- und Denkweise wird erfordert von einem Manne, der die Landjugend unterrichten, der das Zutrauen der Gemeinde gewinnen, sich als oftmaligen Stellvertreter des Pastoris Achtung verschaffen, auf dem Lande, landmännisch beschränkt, leben und in seinem Kreise zur Landes-Kultur ein Vorbild werden soll.«

Ohne mich des weiteren in die Einrichtung des Seminars einzulassen, möchte ich nur noch hervorheben, dafs Herder an einen Seminarlehrer viel höhere Ansprüche erhob als an einen sonstigen Elementarlehrer. Man hatte ihm einen solchen für das neu zu gründende Seminar aufdrängen wollen. Herder lehnte ihn energisch ab: »Er ist kein Studierter; er hat also auch nicht die Methode, künftige Lehrer zu instruieren, ob er wohl kleine Kinder und Mädchen deshalb sehr gut instruieren kann. Beide Sachen und Ämter sind weit verschieden ... Soviel ich, auch in meinem Plan, von der Übung halte: so lernt sich nicht alles in der Welt durch Tabellen und Übung eines anderen, der diese nicht weiter deutlich machen und auf bestimmte Begriffe reduzieren kann.« Dazu kam das zu hohe Alter des Betreffenden: »Zu einem neuen Institut gehört ein junger, eifriger Lehrer, der eine Zeitlang sein Hauptwerk aus dieser Sache macht und dem ich gern wünschte, andere ähnliche Institute zu sehen, um seinen Fleifs und Eifer aufzumuntern .... Bei allen Pädagogien, Realschulen u. dergl. hat man darauf, insonderheit vom Anfange, Rücksicht genommen. Ein bejahrter Lehrer bringt selten in eine junge Anstalt Feuer und Leben: er hat das Seine auf der Welt getan und tut's in der Stille fort; es wäre so unbescheiden, als es unnützlich wäre, ihm zuzumuten, dafs er eine andere Lehrart ergreife oder sie mit dem Jugendeifer unterstütze und behandle als ein anderer Mensch, der hierin noch Laufbahn und Verdienste sucht.«

Man mufs es bedauern, dafs wir von diesem ebenso menschlichen wie nüchtern realistischen Schulleiter so wenig ausführliche Äufserungen zur Methodik des Volksschulwesens besitzen. Immerhin hat er uns in seiner Fibel und in seinem Katechismus für die wichtigsten Gebiete des Elementarunterrichts hervorragende Hilfsmittel hinterlassen, zu deren Prüfung wir nunmehr übergehen.

1787 erschien Herders »Buchstaben- und Lesebuch«, 16 Blätter unpaginiert, nur auf je einer Seite bedruckt, wohl um ihnen durch Zusammenkleben möglichste Unzerreifsbarkeit zu geben. Die schöne Absicht des Unternehmens, wie sie in der vorgesetzten »Anweisung für verständige Schullehrer« sich ausspricht, kennen wir schon (S. 301). Die bisherige tägliche Qual sollte für beide Teile zum »ergötzlichen Spiel« werden. Das geschieht durch möglichste Beachtung der Regeln der Anschaulichkeit und des Interesses einerseits, durch möglichste Erleichterung des Gedächtniswerkes andrerseits. So beginnt Herder denn mit dem Abc in der gewöhnlichen Ordnung, nur durch Ruhepunkte unterschieden: »das Kind bekommt mit diesen Absätzen ein gewisses Mafs ins Ohr und da die Buchstaben allesamt willkürliche Zeichen sind, so wird damit dem Gedächtnis sehr geholfen. Sodann wird der Lehrer Sorge

tragen, dafs der Schüler die Buchstaben auch aufser der Ordnung erkenne, die ähnlichen unterscheide und die Doppellauter, die auf der Mitte der Seite stehen, auch dem Schall nach vernehmlich aussprechen lerne; denn nachdem sich der Mund frühe gewöhnet, nachdem bleibt die Aussprache lebenslang.« S. 2 bietet dann kleinste Silben, »die durch eine fehlerhafte Aussprache oft (zumal in Thüringen) verwechselt werden«. Wie freilich jener Zweck bei so sinnlosen Worten wie ba, pa, erreicht werden soll, ist unklar. Ist schon dies mangelhaft, so hat Herder überhaupt der Unbekanntschaft seiner Zeit mit der Lautiermethode seinen Tribut gezahlt; doch hat er die herrschende Buchstabenmethode dahin abgeändert, dafs der Lehrer die Buchstaben nennt und die Kinder die Silbe aussprechen, statt umgekehrt; das solle oft auch ohne Buch vorgenommen werden. Übrigens bemerkt er: »Bei dem sogenannten Buchstabieren oder Silbieren kann keine allgemeine Methode vorgeschrieben werden, weil meistens jeder Lehrer seine eigene Vorteile hat.« S. 3—5 bieten dann, von Vater, Mutter, Kind, ich, du, er resp. den Hilfszeitwörtern ausgehend, die Deklinationen und Konjugationen einfachster Art, doch an lauter vertrauten Wörtern, »nicht damit das Kind die Grammatik lerne, die für dasselbe noch nicht gehört, sondern weil sie die leichtesten Silben und den Grund der ganzen Sprache enthalten. Da einerlei Worte hier oft vorkommen, so wird das Kind diese Seiten im leichtesten Spiel lernen und sich froh dünken, dafs es schon soviel kann.« Dieselbe reizende Natürlichkeit und Liebenswürdigkeit spricht sich im folgenden Wink aus: »da das Abc-Buch insonderheit laut getrieben, im Gedächtnis bleibet: so hat es damit Deklinieren und Konjugieren gelernt, ohne dafs es weifs, was deklinieren und konjugieren heifst. Der Lehrer kann nach den verschiedenen Abteilungen die Ordnungen seiner Klasse so abwechseln lassen, dafs sie gleichsam in stetigem Wetteifer sind und die ganze Klasse bei dieser Lektion in Aufmerksamkeit bleibet.« Unter der Überschrift: »Alle Werke Gottes loben den Herrn« bringt S. 6 rhythmisch geordnete Reihen von konkreten Substantiven, welche die dem Kinde augenfälligsten Erscheinungen und bekanntesten Anschauungsobjekte bezeichnen: z. B. die Lieblingsblumen, Speisen, Getränke, Handwerker, Jahreszeiten, Tage, Weltteile, Länder, Hauptstädte. Dazu bemerkt Herder: »Es folgen einige Zeilen von Namen der Dinge, die im gemeinen Leben am meisten vorkommen und bei denen das Kind auch schwere Wörter zusammensetzen und lesen lernet. Der Lehrer wird hier einen gewissen Wohlklang (Rhythmus) bemerken, der zum Lernen überhaupt und insonderheit, wenn viele gemeinschaftlich eine Arbeit treiben, die Mühe sehr erleichtert. Der Lehrer kann auch hier mit Wörtern, mit halben und ganzen Reihen sehr abwechseln, dafs er die ganze Ordnung gleichsam im Takt und in der Aufmerksamkeit erhalte.« Nachdem S. 9 unter der Überschrift: »Allerlei Tiere« diesen die Bezeichnung ihrer Stimmen, ihres Charakters, ihrer Tätigkeit als Prädikate beigegeben, bietet S. 10 und 11 ähnlich lautende Hauptwörter und Zeitwörter in ihren Hauptformen, weil »ihre gute Unterscheidung nicht nur zum richtigen Schreiben, sondern auch zum richtigen Lesen und Aussprechen unentbehrlich ist«. Dabei werden besonders die Imperfektformen berücksichtigt. S. 12—15 bringen dann in kurzen volkstümlichen Gedächtnissprüchen, Bibel-, zumal Bergpredigt- und Psalmworten, deren sinnige und fromme Auswahl Herder von der sympathischsten Seite zeigt, »die schönsten Gebete und Sittenlehren, die dem Lehrling auf sein ganzes Leben lieb sein werden«. Diese Sprüche sind in kurzen Zeilen abgesetzt, »damit das verhafste Singen — der Sington — aus den Schulen, das meistens den Verstand zerreifst, verhindert werde. Hier sind, sofern es der Raum erlaubte, die Absätze nach dem Verstande bezeichnet und es gehet gar wohl an, dafs ein verständiger Lehrer das lernende Kind gleich vom Anfange zu einem solchen Lesen gewöhne. Ungemein viel Ehre macht's dem Lehrer, in dessen Schule man diese vernünftige und schöne Lese-Art beobachtet findet.« Für die vorletzte Seite bemerkt Herder, dafs sie nicht mehr nach Silben abgeteilt sei, weil ein Kind, wenn es an sie komme, schon soweit sein müsse, dafs es diese selbst abteilen könne. Auch in diesem Verfahren mit der Silbenabteilung unterscheidet, wie Morres bemerkt, sich Herders Büchlein vorteilhaft von Basedows

»kleinem Buch für Kinder aller Stände«, in welchem unnötig störend zwischen den Silben Beistriche und zwischen den einzelnen Worten Parallellinien angebracht sind. Dieser unabgeteilte glatte Druck entspricht auch dem Inhalt von S. 15, wo ein ungemein schlichtes, der kindlichen Fassungskraft völlig angemessenes Morgen- und Abendgebet zum Vaterunser, dem Schlufs des Lesebuchs, überleitet. Das Abendgebet lautet: »Lieber Gott, ich danke dir, dafs du mich diesen Tag gesund erhalten und mir viel Gutes getan hast. Vergib mir alles, was ich nicht recht getan habe, und gib mir Gnade, dafs ich es nicht mehr tue. Lafs mich gesund schlafen und erwachen zu neuem Fleifse. Amen.«

Über das Rechnen bemerkt Herder: »die Zahlen stehen auf dem ersten Blatt und das Einmaleins auf dem letzten. Der Lehrer tut wohl, wenn er jene dem Kinde gleich nach den Buchstaben bekannt macht und während des Gebrauchs dieses Buchs ihnen die 3 ersten Spezies im Spiele beibringt. Dies geht sehr wohl an und mit dem Einmaleins am Ende bahnen sie sich den Weg zum weitern Rechnen. In allen Ständen und Geschäften ist dieses ihnen sehr nützlich und nötig.« Das Schreiben aber, wofür das Lesebuch noch keine Vorschriften, aber »einen ausgesuchten Vorrat« an Wörtern enthält, soll sobald als möglich mit dem Lesen verbunden werden, weil sich beides gegenseitig fördert und das Kind durch die Abwechselung, noch mehr aber durch die Übung, indem es siehet, dafs es auch etwas tun kann, angenehm aufgemuntert wird. Im einzelnen gibt Herder noch folgende Winke: »das Ab = ab, die Verba, die Nomina schreibt der Lehrer vor und läfst die Kinder nachschreiben; oder wenn sie soweit sind, gibt er ihnen andere Verba vor, die sie nach diesen auf der Schiefertafel oder dem Papier selbst schreiben, und so lernen sie abermals deklinieren und konjugieren, ohne dafs sie es wissen, was ein Kasus oder Tempus sei. Bei den Nominibus müssen sie auf die Fragen: Wer? was?, bei den Verbis auf die Hilfswörter: ich bin, ich war, ich habe, ich hatte, merken, und so mufs ihnen allmählich das eigene Schreiben ein Spiel werden.«

So beherrscht liebenswürdige Kindlichkeit das ganze Werkchen. Daneben wird sinnig das Sprachgefühl geweckt durch die stete Verbindung von Lesen und Schreiben, das Gedächtnis unterstützt durch Klang und Rhythmus der zusammengereihten Wörter, niemals das Interesse und die Phantasie ermüdet durch abstrakte Übung von Formen: selbst bei der Grammatik merken die Kinder nichts von Formalismus, empfinden nur die Aneignung eines bescheidenen Schatzes elementarer Sachkenntnisse. Ruhiger Fortschritt und muntere Abwechselung verbinden sich. Von Pedanterie keine Spur! Mit Recht findet Haym in dem für die Thüringische Armut bezeichnend bedürftigen und sparsamen Büchlein »einen bescheidenen Vorläufer jener heut soviel reicher, ja allzureich ausgestatteten elementaren Schulbücher«. Vor allem aber dürfte keine Fibel die Herdersche übertreffen an herzlicher Menschlichkeit. Es ist in der Tat, wie Prinz August scherzte, »ein Meisterstück in seiner Art, das eines guten Vaters, Sprachlehrers und Philosophen vollkommen würdig ist«.

Der Theologe drängt sich bei diesen ganzen pädagogischen Arbeiten niemals hervor: Herder lebt jedesmal ganz in dem Gebiet menschlicher Bildung, das ihm gerade befohlen ist. Und doch war ihm, zumal für die Elementarbildung, der religiöse Unterricht am meisten am Herzen gelegen. Er beruft sich einmal darauf, dafs er unter allen Mitgliedern des Oberkonsistorii am meisten Gelegenheit habe, die Früchte des Lehrerfleifses zu beobachten, da er »der Konfirmans sämtlicher hiesiger Kinder sei«. Dafs er aber mit ebensoviel theologischem wie pädagogischem Eifer seine Erfahrungen verwendet hat, dafür zeugen alle seine Bemühungen um die inhaltliche und formale Reform des Religionsunterrichts. Wir werden dabei dieselben religiösen Grundanschauungen und dieselben Anschauungen vom normalen Gang religiöser Bildung verwirklicht finden, die wir zuvor feststellten (vergl. S. 290 ff. 328 ff.). Dabei sei erinnert an das alte Drängen Herders auf Reduktion der überreichlichen Zeit für die religiöse Erbauung und Gedächtniserfüllung (S. 328); in den Schulakten finden wir darüber folgende Notiz: »Die Verminderung der unbesuchten, mithin nutzlos gehaltenen Wochengottesdienste verdient Beifall, indem

dadurch der Jugend eine Reihe Stunden erspart wird, die sie unnötig versinget.« Aber um so intensiver soll dann die Pflege des religiösen Lebens sein. So enthält denn der Entwurf des Seminars nur betreffs des Religionsunterrichts methodische Winke: der Inspektor soll insonderheit sehen auf die Methode eines guten Unterrichts in der Religion und der biblischen Geschichte, »dafs beide dem Landvolke rein und klar, fafslich und anwendbar beigebracht werden: der gewöhnliche Schwall unverständlicher Ausdrücke und erzwungener Tropen, die weder den Verstand noch das Herz bessern, aber wohl das Gedächtnis martern und dazu mit beigetragen haben, dafs die Religion in diesem schlechten Gewande beinahe selbst dem gemeinen Manne verächtlich geworden ist, mufs zuerst bei Bildung künftiger Schullehrer, die hernach wieder andere bilden, vermieden werden. Denn es ist unbeschreiblich, wie sehr sich die Irreligion auch auf die niedrigsten Klassen des Volks auszubreiten anfängt, und es kann nicht geleugnet werden, dafs aufser der wachsenden Sittenlosigkeit böser Beispiele vorzüglich mancher schlechte Unterricht daran schuld sei.«

Kein Wunder, dafs sich Herder fast seit Antritt seines kirchlichen Berufs mit der Abfassung eines neuen Katechismus trug. Suphan glaubt sogar einen zierlich geschriebenen Entwurf dazu aus der Bückeburger Zeit gefunden zu haben: »Er ist auf 9 Blätter geschrieben und zerfällt in 14 Abschnitte, die leitenden Grundgedanken werden durch Bibelstellen belegt und überall, wo es angeht, wird dem theoretischen Gedanken (dem Dogma) die Folge für das Praktische (die Pflicht, zu der er Anlafs gibt) angeschlossen« (Dahms). Dann wird der Gedanke mehr und mehr aufgegeben; als er ihn in den 90er Jahren wieder aufnahm, wollte er kein selbständiges Werk mehr schaffen, sondern nur noch eine Bearbeitung des Lutherischen Katechismus. Seine erste Niederschrift, die Hand in Hand ging mit der Abfassung der letzten beiden Sammlungen christlicher Schriften, sandte er zur Begutachtung an seine Kollegen und bemerkte dazu: »Von den 20 oder 30 Katechismen, die ich vor mir gehabt habe, habe ich manches benutzt, aber keinen durchaus zu Grunde gelegt, weil in den meisten eine zu künstliche, komponierte, theologische Sprache, in den anderen die schändlichste Sudelei herrschte. Ein echter Katechismus mufs viel, alles aber auf die leichteste, fafslichste Weise leisten. Kompendienweisheit und ein trockener Stammbaum von Lehren und Pflichten ist ein totes Ding, so kurz man auch damit hinkommt.« Wir besitzen noch neben der der Druckgestalt zu Grunde liegenden Niederschrift eine erste, vielfach durchgebesserte Niederschrift voller Ausstreichungen und Zusätze. Daraus ersehen wir, dafs Herder zuerst den Gedanken hatte, das vierte und fünfte Hauptstück dem Ganzen voranzustellen, und, was wichtiger ist, »wie Herder bei seinem ersten Entwurf noch manche Begriffe der »gelehrten Theologie« berücksichtigt hat, die er, je mehr er während der Arbeit den rein praktischen Zweck des Katechismus ins Auge fafste, sittlich religiöse Menschen, aber nicht »gelehrte oder gar streitende Theologen« zu bilden, als zweckwidrig wieder ausschied. Dort findet sich noch die Lehre von den Ämtern Christi, von dem Stand seiner Erhöhung und Erniedrigung, von den Engeln, der Begriff der Erbsünde, der Rechtfertigung und anderes mehr, was alles später gestrichen ist« (Dahms). Nachdem dann die Stände sich die Bestätigung des Herderschen Katechismus vom Herzog erbeten hatten, erschien die erste Auflage 1798 und zwar mit dem Druckort »Weimar und Halle«. Das weist hin auf Herders Wunsch, ihn auch in Preufsen eingeführt zu sehen. Bald aber schreibt er an Gleim: »Mein Katechismus wird in Preufsen nicht eingeführt werden; dazu sind eure Pröpste zu aufgeklärt: sie scheren nicht von den Schafen, sondern wollen Wolle von den blanken Steinen.« Dagegen behielten die weimarischen Lande Herders Katechismus bis 1884, fast ein Jahrhundert lang bei und 1810 erschien ein umfangreiches »Handbuch für Schullehrer zur Beförderung eines zweckmäfsigen Gebrauchs des Herderschen Katechismus« von Direktor Horn.

Betrachten wir kurz den religiösen Standpunkt und Inhalt des Katechismus! Wir können da Hayms Urteil wesentlich beipflichten. Der Katechismus und die

christlichen Schriften erläutern sich gegenseitig, stehen sachlich auf demselben Standpunkt; der Katechismus fafst den Inhalt jener nur noch populärer ins Kürzere. Dagegen glaube ich, dafs mehr äufsere Anbequemung in dem Schulbuch geübt ist, als Haym zugeben will. Allerdings den Priestertalar läfst er da fast noch weniger sehen. Aber an vielen Stellen, zumal beim zweiten Artikel und bei den Sakramenten, merkt man, dafs ihm das Gewand, in das er seine Gedanken kleiden mufs, unbequem war. Gewifs fand er diese Akkommodation, die er ebenso durch Stehenlassen wie durch Umdeuten des Fremdartigen übte, mit seiner inneren Wahrhaftigkeit wohl verträglich; er übte sie als praktische christliche Pflicht, ja auch aus eigenem Bedürfnis. Denn: »So nahe er mit seiner humanitären Fassung des Christentums an die Ansichten der Aufklärer und Philanthropen heranreichte, so scheidet ihn doch von diesen eine feine Linie — der Sinn für die Kontinuität des Alten und Neuen und das mitfühlende Verständnis für jedes echte, wenn auch in altfränkische Form gekleidete religiöse Gefühl.« So hat er im Unterschied von allen Aufklärern den Vorzug des Lutherschen Katechismus erkannt: »Luther war ein grofser und guter Mann und sein Katechismus ist besser als der Rochowsche.« Aber die Art, wie er nun Luthers Erläuterungen möglichst oft gelegentlich verwendet, nicht aber als Leitfaden und in ihrem Zug und Zusammenhang, sondern so, dafs Luthers zu Herders Erklärungen einen spürbaren Gegensatz bilden; die Art, wie er den alten Kirchenglauben nicht blofs, sondern den reformatorischen Heilsglauben unbesprochen stehen läfst, in seiner eigenen Ausführung aber vor keiner pelagianischen, moralistischen Ketzerei zurückschreckt, gemahnt an den Seufzer, den er während der Arbeit ausstiefs: »Wie armselig und bedrängt stehen wir, dafs wir uns noch mit manchem schleppen müssen, was uns gegebene Form ist! Indessen ich habe einen Landeskatechismus zu schreiben, mit allen den Rücksichten der Nutzbarkeit und Bescheidenheit, die uns die Zeit und Situation auflegt.« So fehlt es denn dem Werkchen an Kontinuität, an geschlossener Einheit und festem, sicherem Gang; es hat, für uns freilich mehr als für die ans Umdeuten und Verwässern gewöhnten Zeitgenossen, vielfach etwas Gezwungenes, Zusammengesetztes, Unharmonisches.*)

Trotzdem trifft Hayms Urteil die volle Wahrheit: »Herders populärste christliche Schrift macht gerade am wenigsten Umstände mit dem alten Kirchenglauben. Ihre ganze Akkomodation besteht darin, dafs er an den bedenklichsten Punkten, statt selbst zu sprechen, die Bibel sprechen läfst. Er wagt sich hier nicht, wie anderwärts, mit absichtlich stark pointierten Ketzereien vor, aber er bewegt sich auch andrerseits hier nicht, wie sonst so oft, in künstlichen und unklaren Vermittelungsversuchen. Überall vielmehr tritt seine Meinung einfach und unzweideutig hervor. Wer wissen will, wie Herder über das Wesentliche des Christentums dachte, wer einfach unbeirrt durch das Schwanken seiner poetischen Natur, den offenen Ausdruck seiner religiös-ethischen Überzeugung kennen lernen will, dem stehen die Fragen und Antworten dieses Katechismus darüber am besten Rede. Alle Gelehrsamkeit, alle Künstelei, alles Biegen und Winden hört hier auf: Herders Christentum, das Christentum, das er dem gemeinen Manne gepredigt wissen wollte, war herzlicher Rationalismus mit einem starken Beisatz tiefen Empfindens und idealistischer Hoffnungen.« »Der ganze Katechismus geht doch einfach darauf aus, »in der Hülle den Kern zu finden«, und dieser Kern ist eben der Geist des Christentums, wovon er ausführlicher vor dem Publikum seiner christlichen Schriften ge-

*) Ich glaube, er hat das selbst auch stark empfunden. Denn wenn in der zweiten Niederschrift sich nichts mehr findet von Erbsünde, Engel, prophetischem und hohepriesterlichem Amt, von dem zweifachen Zustand der Menschheit Jesu Christi, Höllenfahrt, Wegnahme der Sünde, die uns von Gott schied, Rechtfertigung als Gerechterklärung, Begründung der gewissen Hoffnung in der Auferweckung Christi, von dem objektiven Gnadengut im Sakrament, der Gemeinschaft zwischen dem Leib und Blut Christi und dem gesegneten Brot und Wein, — Grundlehren der lutherischen Kirche, denen er in der ersten Niederschrift Rechnung getragen —, so geschah das nicht blofs aus praktisch-pädagogischen Gründen, sondern auch aus dem Gefühl, dafs auch die abgeschwächteste, matteste Deutung jener Anschauungen seinen Lehrzusammenhang zerstörte.

redet, eben »die Religion Jesu«, die er dort der »Religion an Jesu« entgegengestellt und von allen Lehrmeinungen geschieden hatte. Auf Erhebung des Glaubensinhalts ins Moralische, auf religiöse Verinnerlichung des Moralischen geht der ganze Katechismus.« Dazu bekennt sich auch die Einleitung unmifsverständlich: Der Katechismus soll unsern Verstand üben und gute Gesinnungen in uns erwecken; jenes, indem wir Rechenschaft geben lernen von dem, was wir glauben und worauf wir hoffen; dieses dadurch, dafs er uns die Wohltaten Gottes und unsere Pflichten vorstellt; der ganze Inhalt des Katechismus aber als des Auszugs aus der ganzen heiligen Schrift ist zusammengefafst im Doppelgebot der Liebe! So bereitet ihm denn das erste Hauptstück, wobei er die Erklärung der Gebote bis in die einzelnsten Lebenslagen und Stände führt, keinerlei Schwierigkeit. Er empfindet es ja nicht, dafs er der testamentarischen Sittlichkeit eine ganz andere Farbe und Tendenz gibt, wenn er die Gebote nicht mit Furcht, Liebe und Vertrauen gegen Gott, sondern mit der Rücksicht auf das motiviert, was den Menschen anständig, zu Glück, Selbstachtung und gesellschaftlichem Frieden führend ist. Diese anthropo-, statt theozentrische Orientierung, die in der bei jedem Gebot begegnenden utilistischen Wendung: »macht Wohltun usw. glücklich?« gipfelt, läfst natürlich auch die Sünde nur als Zurückbleiben hinter dem eingepflanzten Ideal — das Gesetz Gottes ist die »Regel unserer Natur« —, als Ohnmacht und Unlust, nicht aber als Schuld und Knechtschaft, als radikales Böses und ewiger Strafe würdige Verdammtheit beurteilen. Darum ist das zweite Hauptstück mit dem ersten nicht verbunden durch den Gedanken der Erlösung, sondern so: »was ist es, das uns diese Lust und Liebe zu den Geboten Gottes gibt? — Die Religion Jesu Christi, von der die folgenden Hauptstücke reden.« Das Glaubensbekenntnis »der alten christlichen Kirche« bietet ihm durch die drei Artikel keine Schwierigkeit; denn darin sind nur die drei Hauptwohltaten ausgedrückt, in denen sich Gott offenbart hat, Schöpfung, Erlösung und Heiligung. Den ersten Artikel vermag Herder am innigsten und natürlichsten auszulegen mit seinem sinnigen optimistischen Naturglauben an Gottes gütige Ordnungen, denen uns einordnend wir glückselig sind und Gottes Werkzeuge in seinem weiten Haushalt. Auch der Tod ist eine weise Anordnung Gottes; Leben aber heifst in allen Gebieten der Natur alle seine Kräfte üben und aufs beste anwenden. Das macht uns zugleich glücklich und pflichttreu gegen Gott. Zum Artikel von der Erlösung leitet darum die Frage über: »Wer hat uns unsere Pflichten gegen Gott als Schöpfer und Vater auf das schönste gezeigt? — Jesus Christus, von dem der zweite Artikel redet.« Hier nun schaltet Herder in echt aufklärerischer Weise mit den kirchlichen, nein biblischen Worten und Begriffen. Trotz Behauptung der Sündlosigkeit verliert sich doch die spezifische Dignität des Erlösers ganz in seiner urbildlichen Religiosität und vorbildlichen Menschenliebe; erstere schliefst das Gesetz der sittlichen Wiedervergeltung wesentlich in sich, letztere bezieht sich nur auf die »Armen, Kranken, Notleidenden, den verachteten und versäumten Teil der Menschen«. Im Sterben — »es ist vollbracht« bezeugt das vollste Zutrauen zu Gott — und im erhöhten Zustand ist er uns ein aufmunterndes Beispiel geworden. Wie aber ist Christus unser Erlöser und Versöhner geworden? »Er hat uns vom Dienst der Sünde frei gemacht,« von der Sünde d. h. vom vorsätzlichen Bösestun wider Wissen und Gewissen; vom Teufel d. h. von der abergläubigen Furcht vor dem Teufel; vom Tode d. h. von allem Unglück, davor man sich als vor einer Strafe der Sünden fürchtet. Mit Herders eigenen Worten aber heifst Erlösung Rückführung aus Lüge und Unwahrheit in sein Reich, das Reich des Lichts und der Wahrheit, »indem er uns die reine Wahrheit, die zur Seligkeit führt, erkennen gelehrt und sie ans Licht gebracht hat.« So wird zwar »die Wohltat Jesu, da er uns der Gnade Gottes wieder wert gemacht hat«, mit dem biblischen Wort »Versöhnung« benannt, dafür sogar das paulinische »Wort von der Versöhnung«, das Lamm Gottes und die Mittlerschaft herangezogen, aber Herders eigene Definition lautet: »Er hat uns als verlorene

Kinder wieder zu unserem Vater und zu unserer kindlichen Pflicht zurückgeführt;« versöhnt sind wir, »wenn wir seine Kinder sind. Das ist, wenn wir ihm gefällig denken und handeln, das Böse hassen und das Gute tun.« Hauptmittel Jesu war natürlich seine Lehre, meistens kurze Sätze und Sprüche, worin er uns die Gesetze seines Reiches — das Doppelgebot der Liebe — bekannt gemacht. Mit Vorliebe verweilt Herder natürlich bei den Gleichnissen, deren Zweck und Inhalt er jedesmal (!) in einer »Pflicht oder Lehre zum Wohl der Menschen« findet. Die Wundertaten werden nicht geleugnet, aber in einer einzigen Frage als »allesamt wohltätig« unanstöfsig gemacht. Ebensowenig wird die Jungfrauengeburt, Auferstehung und Himmelfahrt Christi geleugnet; er erwähnt sie aber ohne Erklärung lediglich mit Anführung der Worte der Bibel. Ich glaube nun nicht, dafs man diese stillschweigende Eskamotierung der Heilstatsachen und des Heilsdramas der Versöhnung, wobei doch die kirchlichen Rahmen ohne Inhalt stehen bleiben, mit der pädagogisch-ethischen Tendenz Herders allein erklären kann, wie Haym es tut: »So oft ein Stück der kirchlichen Artikel sich für das populäre Verständnis zu spröde, für die Bildung der Gesinnung zu unfruchtbar erweist, so oft geht unser katechetischer Erklärer stillschweigend daran vorüber. Er läfst das nur Mystische oder nur Dogmatische unbesprochen stehen.« Nein, er läfst auch den Sünderheiland, der den Schuldbrief zerrissen und Vergebung der Sünden, Leben und Seligkeit wiedergebracht hat, unbesprochen stehen, weil er ihm allerdings, da es ihm an den richtigen Begriffen und Erfahrungen von Sünde und Gnade fehlte, mystisch und dogmatisch erschien und zu spröde war für seine Umdeutung in die optimistische Menschheitsmoral. Und damit setzt er an Stelle des Lutherschen eben einen naturalistischen Katechismus.

Dafür ist besonders charakteristisch die Auslegung des dritten Artikels. Heiligung ist Erleuchtung des Verstandes, Ablenkung von Betrug und Irrtum, Hinleitung zur richtigen Erkenntnis einerseits, und dadurch Wiedergeburt unseres Willens, Änderung unseres ganzen Gemüts zum Wollen des Guten und Überwinden der Hindernisse anderseits, also Absonderung der Menschenkräfte von ihrem Mifsbrauch und Anwendung zu ihrem eigentlichen besseren Gebrauch; dafs diese Erleuchtung und Besserung das Werk eines Augenblickes sein könne, leugnet er unbedingt; es ist die Wirkung der langsamen Erziehung durch Gottes Geist, der durch das Gewissen zu uns redet und Gottes Wort und alle Begebenheiten des Lebens auf uns anwenden lehrt. Wie wir schon hörten, war Herders Christentum und geistliches Wirken gar nicht orientiert an der Kirche oder Gemeinde; sie erscheint also hier auch nur als die Christenheit auf Erden, oder vielmehr: »was nennt man die christliche Kirche oder Gemeinde? — Alle diejenigen, die sich zur Lehre Jesu bekennen.« An ihr als Anstalt hat er kein Interesse, wie umgekehrt Luther alle folgende Stücke von ihr abhängen läfst: »in welcher Christenheit!« Herder schärft hier nur brüderliche Duldung anders bekennender Christen ein. Die Gewifsheit der Auferstehung leitet er natürlich sowenig wie die Sündenvergebung von der Zugehörigkeit zum Leibe Christi her, sondern von der Naturanlage des Menschen: »weil der Mensch Kräfte und Neigungen hat, die er hier nicht zur Vollkommenheit bringen kann und die ihm doch der Schöpfer gegeben.« Übrigens nimmt der Rechtschaffene seinen Himmel, der Böse seine Hölle im Gemüte mit sich ins ewige Leben; der lebenslange Schade kann nicht durch einige fromme Worte auf dem Totenbette wieder gut gemacht werden.

Aus der schönen, lebensvollen Auslegung des Vaterunsers, wo die positive Frömmigkeit Herders am meisten herauskommt, will ich nur hervorheben, dafs er die zweite Bitte auf Heilighaltung alles dessen, was uns an Gott erinnert, das Reich Gottes auf die ganze Natur, die Erfüllung des Willens nicht auf Leidensgehorsam, sondern darauf deutet, »wenn von den Menschen der Wille Gottes so freudig und willig vollbracht wird, wie ihn die ganze Natur tut«, unser Brot als das von uns selbst auf eine rechtmäfsige Weise erworbene fafst, die vierte Bitte überhaupt nach Luther ausweitet, bei der fünften Bitte die Mifsdeutung, als ob Gott unserer Sünde willen die Ordnung der Natur, das Gesetz der Vergeltung, aufhebe, bekämpft,

den Zusatz: »wie wir vergeben« mit heiligem Ernst einschärft, bei der sechsten Bitte sehr schön Schwermut, Traurigkeit, Verzweiflung als Versuchungen zum Bösen erkennen lehrt, mit der letzten Bitte aber schon zu dem Zutrauen und der Freude überleitet, womit er das Ganze schliefsen läfst. Sehr unbefriedigend dagegen ist nun die Sakramentslehre: Sakramente sind lediglich heilige Verpflichtungen, die Taufe das Gelübde des kindlichen Gehorsams, das Abendmahl seine Erneuerung; die Konfirmation aber spielt dabei eine grofse Rolle, führt zum ersten Abendmahl, zu dem Dank- und Freudenfest der Jugend, wo das seine Kindheit beschliefsende, in die Jahre der eigenen Rechenschaft eintretende Menschenkind seine neue Angelobung Gotte darbringt. Gelegentlich des Osterlamms hat Jesus das Andenken seines Abschiedes von seinen Freunden und die Erinnerung an die geistige Errettung der Menschen von Irrtümern und Sünden, die durch Jesu Tod bewirkt werden sollte, eingesetzt, mit dem letzten Zweck, die Geniefsenden zu ermuntern »zu den Gesinnungen Jesu Christi, die Wahrheit zu bekennen und Güte zu üben bis in den Tod«.

Nachdem so bei der Erläuterung des Vaterunsers und bei der Erklärung der Bedeutung der Sakramente das Religiös-Objektive im Ethisch-Subjektiven untergegangen war und, wie Herder sich gegen seine Kollegen rühmte, »der ganze Katechismus praktisch, und nicht blofs durch eine trockene Moral hinten«, schlofs das Büchlein nicht unangemessen mit 12 allgemeinen Lebensregeln — auf der letzten Seite stand das kleine Einmaleins! —, die ausgehen von der Mahnung: »erhalte deinen Leib und deine Seele gesund« durch Ordnung, stetes Streben nach Besserung, Heilighaltung von Gewissen und Pflicht, Wohlanständigkeit in Leben und Sprache, und über die Forderung der Liebe zum Vaterland und die andere: »Lerne frühe erkennen, wozu du in der Welt seist« zu der Schlufsmahnung führen: »Vernunft und Billigkeit sind die Regeln des menschlichen Lebens und das Band der Menschen untereinander. Das knüpfet und segnet Gott.« So vollendet sich der Charakter dieses moralisierten Christentums, das lediglich christlich gefärbte Humanität ist.

Nun liegen aber in diesen moralisierenden, von aller Mystik, Sünden- und Gnadenerfahrung wie von den Vorgängen in Gott absehenden Verdünnungen des Christentums zu einer religiös gefärbten Philosophie κατ' ἄνθρωπον zugleich erhebliche Erleichterungen des religiösen Unterrichts; denn gerade die Lehren von Sündenfall, Heilsplan, Versöhnung, Erlösung, Rechtfertigung, Wiedergeburt, Opfertod, Gnadenstand usw. machen der selbsttätige Aneignung, Anschauung und eigene Erfahrung als Voraussetzung aller Unterrichtung fordernden Pädagogik fast unübersteigliche Mühe, da jene Lehren auf Erlebnissen und Erfahrungen ruhen, die dem Kinde meist fremd sind. So verträgt sich denn Herders pädagogischer Standpunkt ebenso sehr mit seinem theologischen, wie beide dem kirchlichen und auch biblischen Standpunkt konträr sind. Die ganze Tendenz des Büchleins ist ja nach dem »Unterricht zum Gebrauch dieser katechetischen Erklärung«, »Beihilfe und Leitfaden zu sein für das freie Katechisieren, für diese lebendige, muntere Übung der Seelenkräfte, des Verstandes und Herzens wie des Gedächtnisses, die an Stelle des toten Auswendiglernens treten soll; dazu mufs der Katechismus dem Lehrer so verständlich sein, dafs er von jedem Wort Rede und Antwort geben, die Wahrheiten des Christentums leicht und verständlich beibringen kann. Sonst bleibt der ganze Unterricht ein totes Gedächtniswerk. Man quält sich auswendig zu lernen, was man nicht verstehet, worüber man sich mit freien Worten nicht erklären kann, was man also auch bald vergifst oder gar verspottet und verachtet. Ein solcher soll der Religionsunterricht nicht sein. Die Lehre Jesu ist leicht und fafslich, sie soll angewandt werden und zur Glückseligkeit führen; folglich mufs sie mit Verstand, mit Lust und Liebe gefafst sein. Der Ekel, den man durch ein verstandloses Auswendiglernen der Jugend beibringet, dauert oft aufs ganze Leben.« Deshalb gilt es natürlich, die Lehre Jesu recht leicht und fafslich darzustellen, weit ab von aller gelehrten und streitenden Theologie. Herder darf das um so mehr, als er sie nicht erst absichtlich simplifiziert, sondern überzeugt ist, dafs »Gott in seinem Wort zu uns spricht, als Vater zu seinen Kindern«. Er fragt

einmal in der Einleitung: »Wenn uns also in der Bibel etwas fremd oder unverständlich vorkommt, was sollen wir tun?« und antwortet: »Wir sollen uns an das halten, was wir verstehen, was unsere Seele bessert und uns im Guten stärkt. Über das, was wir nicht verstehen, sollen wir Unterricht suchen«; in der ersten Niederschrift fügt er noch hinzu: »oder es anderen überlassen und dafür das Notwendige und Nützliche desto fleifsiger gebrauchen.« So vermochte er freilich »ein gemeinverständliches Volksbuch zu schreiben, indem er allem schwer Verständlichen und alledem, was auf die Besserung und Stärkung der Seele keinen (direkten) Einflufs haben konnte, aus dem Wege ging.« (Dahms.)

Wie stellte er sich zu Luthers Katechismus? er respektierte ihn nicht blofs als ein »eingeführtes Lehrbuch unseres Landes, das also verstanden werden mufs«, sondern auch, weil der Inhalt seiner Hauptstücke der Absicht eines Katechismus und dem allgemeinen Fassungskreis unserer Jugend sehr angemessen ist, dem gröfseren Teil der Christen angemessener als es die gelehrteste Ableitung aus einem feinen Hauptbegriff sein könnte. Diese gelehrte Lehrart ist nicht für Kinder. Besonders rühmt er die einfältige Auslegung der 10 Gebote; »Luther hat sie in Worten seiner Zeit sehr herzlich und väterlich ausgelegt;« man solle sie nur für unsere Zeit verständlich machen und an jedes Wort die Pflichten knüpfen, die dahin gehören. Aber Herder verhält sich zu dieser Erklärung Luthers sehr frei; nur selten gibt er eine Erklärung dieser Erklärung, höchstens flicht er sie in die eigene hinein, meist ersetzt er sie durch die eigene. Vom toten Auswendiglernen der Lutherschen Was ist das? wie geschieht das? — die Hauptstücke selbst müssen und können von allen gelernt werden — will Herder die Lehrer zur Berücksichtigung der Fähigkeiten ihrer Lehrlinge wegbringen durch seine freieren Fragen und Antworten; dadurch aber hofft er gerade Luthers Katechismus leicht und lieb zu machen. Ich glaube vielmehr, die Konsequenz dieser Grundsätze wäre die völlige Ersetzung des Lutherschen durch einen modernen Katechismus.

Seine eigenen Fragen und Antworten will Herder aber nicht so, wie er sie formuliert, durchgenommen, geschweige memoriert haben; »denn in vielen Fragen und Antworten steckt, der erforderlichen Kürze wegen, manches, was durch neue Fragen zergliedert und aufgelöset werden mufs.« Herder will nur anregen zu jenem freien Katechisieren; »Leben und Bewegung« soll darin sein, »dafs der Lehrer selbst aus ihm katechisieren lerne, und der Schüler ihn zusammenhängend in Frag' und Antwort als ein lebendiges Werk mit Liebe treibe«. Aber wir werden mit Haym die Ausführung dieser trefflichen Grundsätze nicht gerade einwandfrei nennen müssen. »Denn leicht und fafslich zwar ist die Sprache der Herderschen Fragen und Antworten gewifs, aber ein Muster katechetischer Behandlung sind sie keineswegs . . . Es wurde ihm nicht leicht, sich auf die Rolle des blofsen Mäeutikers zu beschränken; der Prediger hat das Übergewicht über den Lehrer. Nur zu oft sind die Fragen nicht von der Art, dafs sie den Lehrling nur auf den rechten Weg weisen und aus seiner Seele die Antwort entwickeln, sondern so, dafs sie ihm dieselbe einfach in den Mund legen. Wenn der Katechet fragt: »Ist eine gute Ehe ein grofses Glück des Lebens?« oder: »Sind die Gaben des Geistes Gottes im Menschen sehr verschieden?« — 50 ähnliche Fragen wären aufzuzählen! — »so sind dergleichen die Antwort vorwegnehmende Fragen nur eine lästige Umständlichkeit, weder belebend noch übend. Um so merkwürdiger, da doch das katechetische Verfahren dem Verfasser so stark vorschwebte, dafs es selbst in die Christlichen Schriften unwillkürlich eindrang.«

Auffallend ist weiterhin, dafs die Heranziehung biblischer Geschichten zur Illustration der Lehrsätze, die der Pietismus bereits angebahnt hatte, hier nirgends begegnet. Statt dessen eine Fülle von Schriftsprüchen, zumal aus dem Psalter und den Synoptikern, »meistens so kurz, schön und herzlich, dafs Kinder von gutem Verstande sie mit Freude und Wetteifer auswendig lernen werden. Sie sind wie ausgesuchte Perlen aus der heiligen Schrift, die ihnen auf ihr ganzes Leben ein reicher Schatz von Lehre, Aufmunterung und Trost sein werden.« Trotzdem dürfen sie nicht alle und von jedem auswendig gelernt werden, die schwereren sollen in der Bibel auf-

geschlagen, gelesen und erklärt werden. »Im ganzen aber müssen die Kinder nicht mit Sprüchen, am wenigsten mit dogmatischen Sprüchen überhäuft werden; besser ist's, dafs diese den Kindern bekannt gemacht, zergliedert und erklärt werden.« Im übrigen erklärt Herder Sprüche und gute Lieder für »den wahren Katechismus des Volks, den man nicht nur gern ins Gedächtnis fafst, sondern in Herzen und Gemüt träget.« In Anmerkungen schlägt Herder denn auch hinter fast jedem — nur nicht dem christologischen — Lehrstück passende Lieder oder Stücke von Liedern vor, aber, überraschend bei dem Kenner der Volkspoesie, dem feinsinnigen Nachempfinder aller wahren, starken Poesie, kaum ein Lied von Gerhardt oder Luther, nicht einmal: O Haupt voll Blut und Wunden, meist moralische dünne Poesien aus dem Zeitalter des Rationalismus. So zahlt Herder in diesem populärsten Produkt seiner theologischen Muse dem Zeitgeist wohl am meisten Tribut, freilich nicht ohne durch solche Anbequemung die Popularität und Schulgemäfsheit desselben erheblich zu steigern.

7. **Herders Stellung in der Geschichte der Pädagogik.** Dies Problem kann in doppeltem Sinn verstanden werden: einmal im Sinne der Frage nach seinem objektiven Einflufs auf, nach seiner Bedeutung für die Geschichte der Pädagogik; dann aber im Sinne der Frage nach seiner subjektiven Zugehörigkeit zu der einen oder andern geschichtlich gewordenen Hauptform der Pädagogik.

Keferstein, in seiner beziehungsreichen »Herder-Studie«, meint nun zwar: »wir stehen nicht an, eine bahnbrechende, wie in so vielen anderen Stücken reformatorische und pfadzeigende Wirksamkeit ihm auch in diesem pädagogischen Felde beizumessen. Es würde nicht allzu schwer sein, wie seine vielfachen Berührungspunkte mit allen bedeutenden Vorgängern und Zeitgenossen unter den Pädagogen nachzuweisen, so seine befruchtenden Einwirkungen u. a. auf Fichte, Schleiermacher, Herbart, sowie auf alle diejenigen aufzudecken, die u. a. in dem Kampfe zwischen Realismus und Humanismus im Unterrichte voranstehen und in ihren vermeintlich nagelneuen Anforderungen an die Schule der Gegenwart doch so vielfach auf Herders Ideen zurückgegangen sind.« Ich glaube im Gegenteil, dafs es sehr schwer halten wird, die direkten Einwirkungen Herders auf diese und andere Pädagogen nachzuweisen; auch Hayms im übrigen erschöpfende Biographie bietet dazu kaum Material. Berührungen sind noch lange keine Einwirkungen; jene können ebensogut auf einem Teilhaben an demselben Zeitgeist beruhen. Gewifs sind »die Leistungen aller bahnbrechenden Geister, auch wenn sie nur im Gebiete der Literatur, der wissenschaftlichen und dichterischen, gearbeitet hätten, immer zugleich als Hebel der allgemeinen Volksbildung zu betrachten«, und an dieser allgemeinen, indirekten Beeinflussung der Zeitbildung durch Herders literarische Schriften, von den »Fragmenten über die neuere deutsche Literatur« an bis hin zu den »Briefen zur Beförderung der Humanität« ist nie gezweifelt worden. Dagegen, wenn »zu solcher mehr mittelbaren Förderung der Menschheits- und Volksbildung immer zugleich ein unmittelbar praktisches Eingreifen und Handeln erforderlich ist, wenn sicht- und greifbare Erfolge erzielt werden sollten«, so fehlt es daran eben bei Herder. Mögen seine Erfolge auf dem Gebiet der Volks- und höheren Schule an Ort und Stelle noch so grofse gewesen sein, so hatten sie doch nur lokale Bedeutung. Heiland hat gewifs recht: »Was Herder am Gymnasium zu Weimar geredet und gewirkt hat, ist durch den ‚Sophron' ein Gemeingut aller unserer Schulen geworden. Die Sammlung dieser Reden allein schon sichert ihm eine bleibende Stelle in der Geschichte der Pädagogik.« Allein auch diese Schulreden sind erst nach seinem Tode herausgekommen und erst seit seinem Centennar einer steigenden Würdigung teilhaftig geworden. Was der 30. Band der Suphanschen Ausgabe uns bietet, hat der Herausgeber mit Recht als »Schulamtliche Tätigkeit« bezeichnet: »Keines dieser Schriftstücke ist um seiner selbst willen geschrieben, alle sind durch das Amt hervorgerufen worden. Mit keinem hat Herder einen weiter gehenden Einflufs auf ein gröfseres Publikum beabsichtigt, alle sollten zunächst nur in den engen Grenzen des Amtes wirken.« Herder hat sie, aufser den beiden kleinen

Lehrbüchern, weder drucken lassen noch auch drucken lassen wollen. »Eine allgemeinere Wirkung auf die Zeitgenossen und auf die so lebhaften pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit hat er weder erstrebt noch erreicht.« »Nur gelegentlich streute er pädagogische Gedanken aus.« Obwohl er nämlich die pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit mit Aufmerksamkeit verfolgte und Stellung nahm wie zu den Ausschreitungen und Übertreibungen der Philanthropisten, so zu Pestalozzi, suchte er doch »nur soweit ihn sein Amt auf das Gebiet der Erziehung und des Unterrichts führte, seinen besonnenen, das Alte nicht umstürzenden, sondern an das Alte vorsichtig anknüpfenden Gedanken Geltung zu verschaffen und sie innerhalb des Rahmens seines amtlichen Einflusses durchzuführen.« Gerade diese stete Anlehnung seiner pädagogischen Gedanken an bestimmte örtliche Verhältnisse seines Weimarer Wirkungskreises hat auch späterhin ihre weitere Wirksamkeit eingeschränkt. Herder hat also, das steht fest, in die pädagogische Bewegung seiner Zeit selbst weder leitend noch ordnend eingegriffen. Und das war nicht zufällig! Dieselbe Eigenschaft, die es der Theologie so schwer gemacht hat, sich Herders Einflufs bewufst zu eröffnen und, späterhin, seinen Platz in der Geschichte der Theologie auszumitteln, sie hat ihn in erhöhtem Mafse um einen sicheren Einflufs und festen Platz innerhalb der Geschichte der Pädagogik gebracht: seine systemlose, sprunghafte, ungeordnete und rhapsodische Denk- und Vortragsweise. Speziell kam es Herder in der Pädagogik, wie wir gesehen haben, auf kein System, auf keinen »Typus«, auf keine einheitliche Methode an; er war kein Absolutist, sondern Eklektiker, kein logischkonsequenter, sondern praktisch-reflektierender, das Gute von allen Seiten aufgreifender Reformpädagoge. Solche wirken indirekt und wiederum lokal sehr direkt, aber nicht geschichtlich und allgemein.

»Es ist eine noch kaum gelöste Aufgabe, Herders Stellung in der pädagogischen Bewegung dieser Zeit im einzelnen darzulegen« (Dahms). Es soll im folgenden versucht werden, freilich in gedrängter Kürze.

In einer Schrift »Herders Verhältnis zur Schule« hat Renner darauf hingewiesen, dafs Herder angeregt worden sei von »den grofsen Realisten«: Baco, Montaigne, Comenius. Gekannt hat er sie gewifs; aber wahrscheinlicher als eine bestimmende direkte Einwirkung gar noch ihrer pädagogischen Ansichten auf Herder ist eine zu ihnen konvergierende freie Entwicklung Herders. Wir haben gesehen, wie Herders Interesse für die Realien, überhaupt für die lebhafte pulsierende Welt von Gewerbe und Handel zumal in Riga zum Hunger nach Realitäten gesteigert ward, aber schon in Königsberg durch Kants naturwissenschaftlich-geographische Vorlesungen rege gemacht war. Mit Baco teilt Herder von da an die Leidenschaft für die induktive Methode des Lehrens und Lernens. Mit Comenius verband ihn, zunächst ohne dafs er es wufste, das Streben nach einer vielseitigen encyklopädischen Bildung wie nach einer Demopädie, nach Erziehung des gesamten Volks; dafs er aber, wie Keferstein will, »mit jenen gemeinsam darauf aus ist, die Lehrstoffe in konzentrischen Kreisen zu ordnen«, scheint mir eine Herder aufgezwungene Ähnlichkeit. In seinem 57. Humanitätsbriefe läfst sich Herder über »den menschenfreundlichen Comenius« aus in einer Weise, die von einer tieferen Einwirkung desselben nichts verrät. Er bewundert die schöne Klarheit seines Geistes, die beneidenswerte Ordnung und Einfalt seiner Gedanken, die leidenschaftslose Unverdrossenheit seines einförmigen Einpaukens derselben Grundgedanken — lauter Eigenschaften, die ihm selbst ganz abgingen! —; er schildert sein Leben weitläufig als bekleidet mit der Würde eines apostolischen Lehrers. Dann fährt er fort: »Seine Grundsätze: Kinder müfsten mit Worten zugleich Sachen lernen; nicht das Gedächtnis allein, sondern auch der Verstand und Wille, die Neigungen und Sitten der Menschen müfsten von Kind auf gebessert werden; und hiezu sei Klarheit, Ordnung der Begriffe, Herzlichkeit des Umganges vor allem nötig, diese Grundsätze sind so einleuchtend, dafs jeder sie in Worten vorgibt, ob er sie gleich eben nicht in Comenius' Geist und Sinne befolgt.« Er hat diese Grundsätze verwirklicht in der Janua und Orbis pictus, die »eigentlich noch nicht übertroffen sind:

denn haben wir jetzt nach anderthalbhundert Jahren annoch ein Werk, das für unsere Zeit völlig das sei, was jene vollkommene Werke für ihre Zeit waren?« »Sie liegen gröfstenteils (so einfach sind sie) in aller Menschen Sinne; nur erfordern sie Menschen von Comenius' Betriebsamkeit und Herzenseinfalt zur Ausführung. Wenn er auflebte und unsere neue Erziehung betrachtete, was würde der fromme Bischof zu mancher Marketenderei sagen?« Mit diesem Hieb gegen den Philanthropinismus geht Herder über zu einer eingehenden Analyse von Comenius' »Panegersie«, diesem umfassenden Aufruf zur Verbesserung der menschlichen Dinge, dessen Nerv er stark erfafste: »Er sahe, dafs keine Erziehungsreform ihren Zweck erreichte, wenn nicht die Geschäfte verbessert würden, zu denen Menschen erzogen werden; hier griff er das Übel in der Wurzel an.« Dergleichen utopische Träume, wie man sie zu nennen pflege, seien keineswegs nutzlos; die Wahrheit, die in ihnen liege, sei nie nutzlos. »Fromme Wünsche der Art fliegen nicht in den Mond; sie bleiben auf der Erde, und werden zu ihrer Zeit in Taten sichtbar.« Einige der Comeniusschen Handschriften seien für unsere politisch-pädagogische Zeiten des Druckes wert. Dann hängt er freilich jenen pessimistischen Erstlingsaufsatz: »Haben wir noch das Publikum und Vaterland der Alten?« an, von dem er selbst bemerkt: »Es ist nicht mit Comenischem Geist geschrieben.« Aus diesem Brief läfst sich zum mindesten keine mehr als sehr allgemeine Berührung mit Comenius erschliefsen.

Anders steht es allergings mit Rousseau. Wir sind zwar allmählich wieder von H. Hettners Übertreibung des Einflusses dieses Mannes auf Herder, welcher Renner sich anschlofs, zurückgekommen; wir wissen, dafs viel tiefgreifender und dauernder der Einflufs von Kant und Hamann war. Haym hat mit siegreicher Beweiskraft die Annahme, dafs Rousseau der eigentliche Lehrer und Leiter von Herders Jugendbildung gewesen, auf ihr berechtigtes Mafs reduziert. »Irren wir nicht, so ist das zuweit Gehende dieser Behauptung auf die Verwechslung zurückzuführen, dafs auch dasjenige als bildender Einflufs in Anspruch genommen wird, was nur ursprüngliche Verwandtschaft, nur Ähnlichkeit der Empfindungs-, Denk- und Wirkungsweise beider Männer ist, oder gar nur dem genius epidemicus der ganzen Zeit angehört.« Immerhin blieb der erste überwältigende Eindruck Rousseaus auf den 18jährigen Studenten von nachhaltiger Bedeutung, zumal für seine Pädagogik. Seine frühesten, feurig überstiegenen Poesien beurteilte er bald nachher als das »Aufstofsen eines von den Rousseauschen Schriften überladenen Magens«; kein Wunder, hatte er doch jeden Tag begonnen und beschlossen mit Rousseaulektüre: mehrere Quartblätter füllte er mit einem Auszug aus Emil, und eine Stelle aus der Héloise gegen den Selbstmord übersetzte er als »ein Exempel der erschütternden Beredsamkeit des Rousseau«. »Rousseau voll Gottgefühl« beherrscht sein ganzes Empfinden; die Reflexion löst sich bälder von ihm. »Kant hatte ihn ‚in die Rousseaniana und Humaniana' eingeweiht, aber er hatte ihn zugleich in stand gesetzt, sich über beide zu erheben. Hume wurde ihm bald zum Korrektiv Rousseaus, Kant zum Korrektiv für beide.« Haym weist dies schlagend nach an dem früher analysierten Aufsatz: »wie die Philosophie für das Volk nutzbar zu machen sei.« Er nimmt zunächst mit der Behauptung des Unnützen der Philosophie eine ganz Rousseausche Wendung, ergänzt die Negation nachher aber trotz aller stark Rousseauisch gefärbten Exkurse durch die Kantische Position, dafs die Philosophie als Gegengift dienen müsse für all' das Übel, welches sie angerichtet. Was Herder anzog, war, glaube ich, fast mehr die Form als der Inhalt: er preist stets die Klarheit und Präzision der Rousseauschen Gedanken, die ihn mit Ausdrücken von fast intuitiver Richtigkeit versorgte; er habe weniger gelesen als meditiert, sein Talent sei, ein Buch auf Eine Idee zu reduzieren; noch viel später ruft Herder aus: »Rousseau, ein Heiliger, ein Prophet, den ich fast anbete.« »Auch überall, wo ihm Vorurteile und Gewohnheiten den Blick einseitig machen, ist dieser Prediger der Menschheit sichtbar.« Gleichzeitig aber schreibt er an Hamann: »Rousseau hat das Verdienst, wenigstens den allgemeinsten Zustand der Menschen, des menschlichen Übels und der menschlichen Glückseligkeit zu nehmen, vermutlich,

weil dieser unglückliche Lehrer der Menschen, der weiseste des Pöbels unsrer Zeit, das Übel und die Menschheit am rechten Ort hat kennen lernen. Allein da selbst seine Anbeter nicht leugnen können, dafs er seine Wahrheiten und Wahrscheinlichkeiten nur immer in das schiefe Licht der paradoxen Sätze stellet: so ist es mir, selbst da ich noch ein so eifriger Rousseauianer war, nicht gelungen, den Mittelknoten in ihm aufgelöset zu finden.« Hume lehrte ihn den Rousseauschen Naturzustand als Chimäre, die gesellschaftliche Bildung als Naturbestimmung des Menschen erkennen; Hamann bot ihm die tiefe Empfindung für das Naturwüchsige und Ursprüngliche verbunden mit dem Sinn für geschichtliche Entwicklung; den grofsen Gedanken des rein Menschlichen und die daraus folgende Forderung menschlicher Erziehung trug er selbständig in sich ebenso wie die Rousseausche Reizbarkeit, den Schwung und die Macht eines alle Dämme überflutenden Gefühls. So konnte er denn sich innerlich lösen von Rousseau, seine fanatisch folgerichtigen, eintönigen Deklamationen ruhig kritisieren, ohne doch auf dasjenige zu verzichten, was Rosseaus historische Bedeutung ausmacht. Man kann sogar mit Haym sagen, dafs der Grundgedanke des Franzosen uns bei dem Deutschen nicht nur angewandt, sondern umgewandt, unendlich vertieft und berichtigt und eben deshalb nur kaum noch wieder zu erkennen begegne. Ist Leidenschaft der Sympathie, Schmelz und wieder Sturm der Empfindungssprache das Charakteristische des Rousseauschen Stils, so hat ihn niemand besser gewürdigt und nachempfunden als Herder zeitlebens.

Übrigens zeigt das Reisejournal, dafs Rousseau ihm bei näherer Bekanntschaft mit Frankreich in einem erheblich anderen Licht erschien als aus der nordischen Ferne. Durch seinen grofsen Schulplan will er zwar »den menschlich wilden Emil des Rousseau zum Nationalkinde Lieflands machen«; mit dem Menschen hört er nicht auf zu sympathisieren trotz als seiner Schwächen, ja er verteidigt den »alten Schulknaben« gegen alle »weltkundigen Schurken«. Allein mehr und mehr tritt ihm der französische Charakter, die französische Ehr- und Auszeichnungssucht auch an dem Grofsen und Guten und Schönen, das Rousseau bietet, störend entgegen. Wie Voltaire, so suche auch er nichts so sehr als das Unterscheidende, nicht aber durch Witz, sondern durch seine unausstehliche immer unerhörte Neuigkeit und Paradoxie. Auch ihm sei es nicht an Richtigkeit, Güte, Vernunft, Nutzbarkeit seiner Gedanken gelegen, sondern an Gröfse, Aufserordentlichem, Neuem, Frappantem. Abschliefsend aber ist das folgende Urteil über den Lieblingsautor seiner gärenden Jünglingsjahre: »bei Rousseau mufs alles die Wendung des Paradoxen annehmen, die ihn gemeine Sachen neu, kleine grofs, wahre unwahr, unwahre wahr machen lehrt. Nichts wird bei ihm simple Behauptung; alles neu, frappant, wunderbar: so wird das an sich Schöne übertrieben, das Wahre zu allgemein und hört auf, Wahrheit zu sein; es mufs ihm seine falsche Tour genommen, es mufs in unsere Welt zurückgeführt werden; wer aber kann das? kann's jeder gemeine Leser? ist's nicht oft mühsamer, als dafs es lohnt, was man dabei gewinnt? und wird nicht also Rousseau durch seinen Geist unfruchtbar oder schädlich bei all seiner Gröfse?« Es dürfte kein zutreffenderes Gesamturteil über Rousseau in der gleichzeitigen Literatur zu finden sein. Sehr gut sagt Morres im Anschlufs hieran: »Ein Mann wie Basedow konnte sehr wohl manche Verkehrtheiten nachäffen, möglicherweise auch noch bis zur Karikatur übertreiben, aber ein Geist wie Herder zog aus dem Studium von Rousseaus Schriften den gröfsten Nutzen.« Im Reisejournal setzt er sich bereits aufs klarste mit dem Naturevangelium Rousseaus auseinander. Er ist mit Rousseau zwar einig gegenüber der Kulturseligkeit derjenigen, die von der Auflärung als einem letzten, in alle Ewigkeit fort zu erstrebenden Zweck reden; aber die sentimentale Kulturfeindschaft seiner rückwärtsgewandten Deklamationen widersteht ihm nicht weniger. »Das menschliche Geschlecht hat in allen seinen Zeitaltern, nur in jedem auf andere Art, Glückseligkeit zur Summe; wir, in dem unserigen, schweifen aus, wenn wir wie Rousseau Zeiten preisen, die nicht mehr sind und nicht gewesen sind, wenn wir aus diesen zu unserm Mifsvergnügen Romanbilder schaffen und uns wegwerfen, um uns nicht

selbst zu geniefsen.« Wiederum erkennt er Rousseau im Emil als grofsen Lehrer einer der ursprünglichen Menschennatur sich anschliefsenden, auch den physischen Gesetzen entsprechenden, nichts übereilenden, nichts erzwingenden Erziehung an; aber im Katechismus der Pflichten, wie bezüglich der Erziehung für die Gesellschaft »kann Rousseau kein Lehrer sein«. Vortrefflich urteilt hier Herder: »Nicht, als wenn man nicht von der Gesellschaft anderer profitieren könnte: der Mensch ist ein so geselliges Tier als er Mensch ist, die Senkung zur Sonne ist den Planeten ebenso natürlich, als ihre Kraft fortzueilen. Aber nur, dafs die Geselligkeit unsre Eigenart nicht ganz töte: sondern sie nur in eine andre schöne Linie bringe. So also wird die Gesellschaft uns auch tausendmal mehr Begriffe geben können, als wenn wir allein wären; allein nur immer Begriffe, die wir verstehen können .... der Führer mufs uns den Weg verkürzen, uns aber selbst gehen lassen, nicht tragen wollen und uns damit lähmen!«

Da haben wir die Quintessenz seines Lob und Tadel so sicher verteilenden Urteils über Rousseau, dem er auch später stets treu geblieben ist, obschon er in der Verteilung von Licht und Schatten von Zeit und Laune und Gelegenheit stark abhängig blieb. Das tiefgehende Interesse spricht sich gerade in den pathetischen Zuspitzungen dieser Urteile aus. Nur in Beziehung auf den Naturmenschen Rousseaus begegnen andauernd starke und unvereinbare Schwankungen. Bald hören wir ihn schelten auf »Rousseaus Phantom, der Naturmensch, das entartete Geschöpf«; bald unter Anerkennung des guten Herzens, das Rousseau überall zeigt, seiner Braut schreiben: »alle meine Bübchen und Mädchen sollen à la Rousseau erzogen werden.« In derselben »Ältesten Urkunde« nennt er die Modekonstruktion eines Menschen im Naturzustand ein von historischen Beweisen entblöfstes Hirngespinst und findet doch wieder in Rousseaus Pygmalion die Grundstimmung seines Lobpreises Adams. Einmal betrachtet er im Gegensatz zu Rousseau den Menschen nicht als Verwüster, sondern als Künstler der Natur, leugnet den Gegensatz zwischen Kunst und Natur: die Kunst und Erfindung aus der Vergangenheit und Anlage auf die Zukunft, *μίμησις θεοῦ*, sei der einzige Charakterzug der menschlichen Natur, künstlerische Wirksamkeit nach einem Ideal, wie eines Bildhauers, der nichts erreiche, als dafs er seine Idee, sein Wahnbild dem Felsen anschaffe, ihre Gottebenbildlichkeit. Während er aber an dieser Stelle seinen Abscheu ausspricht gegen die pessimistische Betrachtung des Menschen durch die Sklavendenkart des Jahrhunderts, stellt er sich an einer anderen Stelle desselben Buchs ganz auf Rousseaus kulturfeindlichen Standpunkt: »Der Menschheit Übel, woher entstehn sie als vom Baum der Erkenntnis? durch falsche Weisheit und Verfeinerung unseres Geschlechts ... dafs der Mensch seinem treuesten Gefühl nicht treu blieb, dafs er sich aus den Schranken seiner einfachen Bedürfnisse, Seligkeiten und Pflichten hinauswarf ins unermefsliche Land des Wahns, der Phantasie und Begierde! ... das ist's, was alle Weise rufen: Natur ist gut, nur der Mensch bös! Oder wenn sie noch weiser sein wollen: Auch der Mensch ist gut, wenn er Mensch bleibt. Aber er bleibt nicht Mensch«; durch die Vernünftelei, die Trügerei der kritischen Schlange, durch lüsternen Vorwitz und reuigen Nachwitz kommt er zur Unterdrückung, »unnatürlicher Verfeinung«; »allerdings hat das Menschengeschlecht mit seinem Anstreben nach Erkenntnis gewonnen, was es nicht brauchte.« »Hat's in unsern Zeiten jemand schärfer als der grofse Menschenkenner und Weltweise J. J. Rousseau gepredigt?« Derselbe utopische Standpunkt begegnet noch in der Schrift »vom Erkennen und Empfinden«, wo der »gesittete Wilde« in der Vollkraft seines sinnlichen Empfindens vorgeführt wird. Und wieder im zweiten Buch der »Ideen« treibt ihn der Widerspruch gegen die Kantsche »Idee einer Geschichte in weltbürgerlicher Absicht« in den capriciösen Naturalismus Rousseaus zurück, in dessen »Romanbilder« von dem glücklichen Wilden, der mit beschränkter Wirksamkeit für die Seinen glüht und in seiner armen Hütte an jedem Fremden Gastfreundschaft übt. Er weist mit Abscheu die Vorstellung zurück, dafs der Mensch für den Staat da sei; denn der Staat ist ihm nur ein Notwerk zur Gesellung, jeder wohleingerichtete Staat aber eine den Menschen zum Tier degradierende Maschine.

Er kann eben nicht abstrahieren von den aufgeklärten Despotien seines Zeitalters. Mit Rousseau preist er die Menschen, die aufserhalb des aufreibenden Weltstreites der Civilisation »in der freien Luft und nicht im verpestenden Hauch der Städte« leben. Die Familien- und Freundschaftsverhältnisse — das sind ihm Verhältnisse der Natur, durch die wir glücklich werden; »was der Staat uns geben kann, sind Kunstwerkzeuge; leider aber kann er uns etwas weit Wesentlicheres, uns selbst, rauben.«

Aber das sind doch nur Zuspitzungen seiner Sehnsucht nach Natürlichkeit, Kraft und Fülle des Lebens. Im ganzen sichert ihn sein eminenter Geschichts- und Nationalsinn gegen diesen sentimentalen Naturalismus. Dafs Herders Humanitätsideal aus dieser trüben Quelle nicht geschöpft ist, das liegt auf der Hand. Aber es ist nicht zuzugeben, dafs wesentlich sein sittlicher Grundzug ihn von Rousseaus Idealisierung des glückselig geniefsenden Naturmenschen schied. Denn freilich betonte er des öftern, dafs der Mensch seiner Natur nach weder gut noch böse sei, aber beides werden könne; allein im Grunde hatte auch Herder eine äufserst optimistische Anschauung von der natürlichen sittlichen Veranlagung. Auch in den Humanitätsbriefen, die uns Herders Humanitätsideal in der reinsten, ruhigsten Ausgestaltung zeigen, scheiden ihn weit weniger sittliche als Bildungsinteressen von Rousseau. Allerdings sieht er hier fast völlig ab von der physischen Erziehung, von der Erziehung der Sinne zur vollen Regsamkeit, worin er dauernd, bis hin zur Betonung des Tastsinnes als der ersten, solidesten Hand der Seele, von Rousseau abhängig blieb, hielt sich fast nur bei der Bildung des Inneren zum studium humanitatis. Aber er wendet sich direkt gegen die Art, wie Rousseau seinen Zögling von aller Kultur isoliert, und will das Kind wesentlich innerhalb des Gesellschaftskreises erzogen haben. »Von Kindheit auf empfangen wir den besten Teil unseres Wesens von andern durch Erziehung. Das Haus unserer Eltern, ja der Schofs und die Brust der Mutter ist unsere erste Schule. Aus heiler Haut können uns zwar Geschwüre, Kröpfe und Beulen wachsen, nicht aber Wissenschaften und Künste.« »Was wir wissen, wissen wir durch andere, was wir gebrauchen und zu gebrauchen selbst lernen müssen, haben andere erfunden. Das ganze Menschengeschlecht ist gewissermafsen eine durch Jahrhunderte fortgesetzte Schule, und ein neugeborenes Kind, das plötzlich dieser Schule entnommen, das dieser Kette des Unterrichts entrissen, auf eine wüste Insel gesetzt würde, wäre mit allem seinem angeborenen Genie ein armes Tier, ja in zehnfachem Betracht elender als die Tiere.« So sehen wir am Ende das Revolutionäre, das Utopische, das Sentimentale der Rousseauschen Theorie fast völlig überwunden und nur die gesunde Opposition gegen die aufklärerische Überkultur der oberen Seelenkräfte als bleibendes Band mit Rousseau.

Denn die Beziehungen Herders zur Pädagogik der Aufklärung sind lediglich gegensätzliche. Die persönlichen Berührungen mit den Philanthropinisten waren von vornherein wenig lockend. In Altona lernte er 1770 Basedow kennen. Da traten ihm seine eigenen pädagogischen Reformideen so verzerrt entgegen, dafs er sein früheres freundliches Zutrauen mit Einem Schlage aufgab. Ein Mann, der »keine Musik hören kann!«, bot ihm nichts Anziehendes. Seine späteren harten Urteile über den »ehrlichen verwirrten Kopf, der Stunden hat, wo er nicht weifs, ob der Himmel blau ist«, über den »blinden Herostaten«, über den Pontifex maximus zu Dessau, dem er keine Kälber zu erziehen geben möchte, geschweige Menschen — sie gehen allesamt zurück auf diese persönliche Berührung. Denn er selbst hat kein Philanthropinum betreten. Es war ja ganz nach Rousseau gemodelt; aber Herder vermifste daran gerade Rousseaus Natürlichkeit. »Mir kommt alles erschrecklich vor, schreibt er an Hamann, wie ein Treibhaus oder vielmehr wie ein Stall voll menschlicher Gänse. Als neulich mein Schwager, der Jäger, hier war, erzählte er von einer neuen Methode, Eichwälder in zehn Jahren zu machen, wie sie sonst nur in fünfzig oder hundert würden, dafs man den jungen Eichen unter der Erde die Herzwurzel nehme, so schiefse über der Erde alles in Stamm und Äste. Das ganze Arcanum des Basedowschen Planes liegt, glaube ich, darin.« Er spottet darüber, dafs man »statt

des veralteten Wortes Schule der Mode zu gut neue anständigere Namen beliebt, z. B. Erziehungsinstitut, Philanthropin,« zudem »viel von Genie, von Originalgenie, das sich selbst helfe und keines anderen Lehrers bedürfe, von wunderbarer Ausbildung durch eigene Kraft« schwatze. »Solche eingebildete Lobpreisungen eingebildeter Naturkräfte« seien der Jugend höchst schädlich geworden: »die sogenannte Natur« habe zur Zerrüttung der regelmäfsigen, strengen, bedächtigen Kunst gewirkt. — Seien die alten Schulen rechter Art, so werde »wohl kein Verständiger einen wohlgegründeten öffentlichen Tempel der Wissenschaft und gutē Erziehung für jene kleinen Dianentempelchen geben, mit denen man unter grünen Bäumen durch manche Modekünste unserer Zeit Abgötterei treibe.« Manche dieser Spielwerke hätten sich schon in ihrer Nichtigkeit gezeigt. Heftig entlädt sich in einer andern Schulrede sein Zorn gegen diese neuen, vielgepriesenen Erziehungsmethoden, gegen die »lichte leichte Methode in usum delphinorum aevi nostri.« Je mehr er in den Organismus des höhern Schulwesens hineinwuchs, desto ablehnender wurde er gegen die Erleichterungsmethoden der seichten Allerweltsbeglücker: »Wer in die Wissenschaft Licht hineinlügt, wo sie nicht ist, ist Gaukler und nicht Lehrer.« Widerwärtig sind ihm solche Leute, die »Leibnizische und Newtonische philosophie pour les enfants« einrichten, die da vermeinen: Sprachen liefsen sich »ohne Gedächtnis, Mühe und Grammatik lernen«. Immer stärker reagierte der Klassizismus des höheren Schulmannes gegen den von ihm einst selbst übermäfsig betonten, von Basedow aber in seiner plumpen, geschmacklosen Art auf die Spitze eines ordinärsten Utilismus getriebenen Realismus. Basedow fiel für Herder offenbar in die Verlängerung der Linie, aus der er mühsam sein Gymnasium zum gesunden Humanismus zurückzulenken sich bestrebte. Heiland hat uns aktenmäfsig nachgewiesen, dafs man im Gymnasium zu Weimar aus der Einseitigkeit der lateinischen Schulbildung infolge einer neuen Schulordnung von 1733 in die entgegengesetzte Einseitigkeit des Banausentums verfallen war. Man wollte schon unmittelbar für das praktische Leben vorbereiten: militärische und ökonomische Disziplinen, Exerzitien im Fechten, Reiten und Tanzen, Mechanik, Militär- und Zivilbaukunst, alle Arten von Instrumentalmusik fanden Aufnahme in den Lehrplan. Eine Einleitung in das ökonomische, Polizei- und Kameralwesen gehörte zu den eingeführten Lehrbüchern. Dies auf Ritterakademien und Gymnasien im Anfang des 18. Jahrhunderts verwirklichte Ideal des galant homme mit dem Motto: vitae non scholae discendum setzte sich in den Philanthropinen um in das Ideal des banausischen Spiefsbürgers.

Gegen diese Zeitrichtung, die den Wert aller Lehrgegenstände nach dem direkten, bürgerlichen Nutzen abschätzt, gegen diese Philisterweisheit der Aufklärer vertritt Herder mit seinem Ideal der »Bildung zur Humanität« ein von gerade umgekehrten Motiven geleitetes neues Zeitalter: statt zu einem Amt oder Geschäft, will dies tauglich machen zum Erwerb eines Lebensinhalts, der an sich besser und schöner, nicht in erster Linie brauchbarer macht. Paulsen, der diesen Gegensatz am schärfsten gefafst hat, formuliert ihn so: »Nicht das Nützliche, sondern das an sich selbst Wertvolle erscheint das allein Schätzenswerte; nicht in der Prosa, sondern in der Poesie, nicht in der Arbeit, sondern im Spiel, in der Kunst, liegt der höchste Wert: die Arbeit, so empfindet man mit dem Griechen Aristoteles, ist um der Mufse willen; die Erfüllung der Mufse durch das freie Spiel der Kräfte, das ist der beste und höchste Lebensinhalt. Nach dem Nutzen läfst er sich natürlich überhaupt nicht abschätzen, es ist das Wesen des Besten, dafs es nicht zu einem andern dient.« Diese Linie setzt ein mit Rousseau, der der Pädagogik seiner Zeit zumeist vorwirft, »dafs sie die Kinder zur Brauchbarkeit für die Gesellschaft abrichte, anstatt sie als Selbstzweck zu achten und der Natur zur Entwicklung des Wesens, das sie intendierte, mit Bescheidenheit behilflich zu sein«; diese Linie setzt sich direkt fort mit Kant, der »von Rousseau gelernt hat, dafs nicht, was der Mensch leiste, etwa für die Glückseligkeit des Menschengeschlechts, sondern was er an und für sich schon sei, den Mafsstab ihres Wertes ausmache.« Kant und durch Kant Rousseau übermittelten nun nach Paulsens Darstellung Herdern das antiutilitarische

Fundamentaldogma von der Bildung zur Humanität. Doch diese Konstruktion bedarf einer gewissen Korrektur. Denn einmal bildet Kant und mit ihm Herder nicht so einfach die Gegenposition zum Utilismus und dann gestaltete Herder sein Humanitätsideal auch in Gegensatz zu Kant aus.

In einer sehr beachtenswerten Weise wirft Paulsen den Verächtern der Nützlichkeitsbetrachtung den entgegengesetzten Fehler vor, nicht selten in Fragen der Erziehung dem künftigen Beruf die ihm gebührende Bedeutung zu verweigern: »In jedem gesunden Leben, darin scheint mir die Aufklärungsweisheit ganz recht zu haben, ist der Beruf der Mittelpunkt; ihn wirklich erfüllen, wofür denn freilich das ökonomische Prosperieren weder der einzige noch der höchste Mafsstab ist, ist die Bedingung jedes rechtschaffenen Lebens. Das Spiel oder die Bildung kann nur die Bedeutung des hinzukommenden und anhangenden Schmuckes, nicht die des substantiellen Lebensinhalts haben. Und darum wird in der Erwägung, welche Kenntnisse und Fertigkeiten die Erziehung und der Unterricht zu vermitteln habe, dem künftigen Beruf allerdings eine entscheidende Stimme eingeräumt werden müssen.« Wenn nun aber fortgefahren wird: »Die Wirklichkeit hat übrigens, unbeirrt durch die Forderungen enthusiastischer Menschheitsbildner, natürlich auch in diesem Zeitalter dem Notwendigen sein Recht widerfahren lassen«, so wird die ganze Darstellung der Herderschen Schultätigkeit, zumal seine Lehrpläne nicht blofs erwiesen haben, dafs er dieser Wirklichkeit vollauf und bewufst Rechnung trug, sondern auch, dafs er überhaupt nicht zu den »enthusiastischen Menschenbildern« gehört, wie es bei Paulsen erscheint, welche den Kultus und die Kultur schöner Seelen über die Beziehung zu sittlicher und wissenschaftlicher Tüchtigkeit setzen.

War er in dieser Nüchternheit mit dem »Vollender und Überwinder der Aufklärung«, mit Kant gegen Rousseau einig, so bewegte er sich je mehr und mehr im Gegensatz zu Kant, den er in dieser Hinsicht mit Recht nur als Vollender, nicht als Überwinder der Aufklärung schätzt, in Bezug auf den Moralismus. Es bedarf nach allem, was darüber oben schon gesagt ist, nicht mehr vieler Worte. Auch Herder legte vielfach im Gegensatz zu unsern Klassikern der sittlichen im Unterschied von der ästhetischen Erziehung den höchsten Wert bei; aber auf der andern Seite ist er mit Schiller einig in der Opposition gegen Kants ewiges Moralisieren, ja gegen sein kategorisches, diktatorisches Moralprinzip: »wer den Menschen hypermoralisieren will, wird ihn exmoralisieren!« Gegen den Moralismus der Aufklärung, der auch in Kant noch lebte, reagierte in Herder zugleich mit Gefühl, Leidenschaft und Phantasie, die er mit Rousseau wie mit Goethe teilte und als genufsberechtigte Lebenskräfte schätzte, die Energie seiner stimmungs- und ahnungsvollen Religiosität, die er mit Hamann und den Romantikern nicht in eine die Moral stützende Lebenslehre aufgehen lassen konnte. Hier sei nur wieder erinnert an seine »Provinzialblätter an Prediger«: sie sind wie gegen Spalding, so auch gegen Kant geschrieben. In ihnen deckt sich das Betonen des ganzen Menschen, statt des blofs reflektierenden und sittlich handelnden, mit dem Betonen des Historischen statt des Rationalen, und dies wieder mit dem ausschliefslichen Rückgang auf die Bibel und auf Luther als die den ganzen Materialien des ungeteilten Menschenwesens zu ihrem Recht verhelfen.

Mit alledem scheint nun Herder aufs nächste herangerückt an die Linie Pestalozzis. In der Tat berührt sich zumal die Rede »vitae non scholae discendum«, ihre Forderung der Übung und Bildung aller Anlagen und Fähigkeiten, Seelen- und Leibeskräfte in richtiger Proportion mit dem allgemeinen Prinzip Pestalozzis, dem der allgemeinen Kraft- oder der formalen Bildung aufs nächste. Ebenso erinnern in der Didaktik viele Einzelforderungen, wie die des Ausgangs von Anschauungsunterricht, des Simplifizierens u. s. f. unwillkürlich an Pestalozzi. Aber hier ist wiederum teils gemeinsame Beeinflussung durch Rousseau, teils Teilhaben an dem gleichen genius epidemicus des Zeitalters zwischen Aufklärung und Romantik in Betracht zu ziehen. Direkte Abhängigkeit von Pestalozzi ist nicht nachweisbar, ja nicht einmal allgemeinste Verbundenheit durch Gesinnungseinheit. Hierbei ist auch noch zu beachten, dafs Pestalozzi der allgemeinen

Volkserziehung eine nicht blofs praktische, sondern von philosophisch-systematischen Obersätzen bestimmte theoretische Behandlung widmete, während Herder, aller pädagogischen Systematik abgeneigt, nach seinen ersten Anflügen von university extension movement zu Gunsten der Demöpadie, die sich aber im Gebiet der Volks- und Wochenschriftstellerei hielten, sich auf eine ganz praktische Beeinflussung des Volksschulwesens zurückzog, sein Bildungsideal der Humanität, der Kraft- und formalen Bildung aber mehr nur in den Dienst des neuhumanistischen Gymnasiums stellte, aus dessen Dienst es auch erwachsen ist.

Soviel ich finden konnte, hat sich Herder nur einmal direkt über Pestalozzi geäufsert: in einer Rezension der »Erfurter Nachrichten« von 1797 über die »Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts«. (SWS XX, 290—295.) Er geht dabei aus von einer warmen Anerkennung von Lienhard und Gertrud als »Eins der besten Volksbücher in der deutschen Sprache, an innerer Kraft vielleicht das Erste«. »Voll warmen Mitgefühls für alle Klassen unseres Geschlechts griff der Verfasser gerade in den Knoten, aus welchem alles Elend, alle Verdorbenheiten der verschiedenen Stände hervorgehen.« Allerdings habe er nach Ansicht der Dinge im Gang seines Lebens diesen Knoten nicht anders als provinziell knüpfen und lösen können. Die vorliegende Schrift beurteilt Herder dann wesentlich als die Geschichte der Widersprüche in der menschlichen Natur und Gesellschaft, als ein ernstestes Gespräch mit uns selbst und mit unserm Geschlecht in allen Klassen und Ständen. Pestalozzi, meint er, schildere mit einer Stärke und Vielseitigkeit, wie vielleicht kein Schriftsteller, selbst Rousseau nicht, das Elende der »Rechtlosigkeit im gesellschaftlichen Zustande«; er reifse uns die Binde von den Augen und beleuchte den lieblichen Wahn, »dafs gesellschaftliches Recht und sittliche Tugend Eins sei«, mit einer flammenden Fackel. Obwohl nun die Grundlage dieser Gesichtskreise in Rousseau liege, dessen Schriften der Verfasser stark und frühe gelesen haben müsse, mit dem er auch in seiner männlichen Beredsamkeit und Liebe zur Wahrheit eine Ähnlichkeit habe, so sei doch nichts in diesem Buche geborgt: »der Strom, sowohl wo er sanft fliefset als ungestüm sich fortwälzt, quillt aus dem Herzen; wir lesen das reif durchdachte Resultat eines über die Hälfte hinaus gelebten, tätigen, wenigstens im Wollen tätigen Menschenlebens.« Indem er nun die traurigen Selbstbekenntnisse des enttäuschten Pädagogen aus dem Schlufs des Buchs ausschreibt, wünscht er ihm hinter dem Sommer schöne Herbsttage; fordert zugleich andere auf zu zeigen, was die wachsende Sittlichkeit einzelner Menschen einzeln und fürs Ganze uns an frohen Aussichten gewähre. Schliefslich wagt er dem »Genius, bei dem gleichsam nur der starke Verstand und das verwundete Herz redet«, nur schüchtern zu nahen mit der »kleinfügigen Kritik« stilistischer Unebenheiten und Überladungen. »Es wäre diese Ausheilung einer Schrift zu wünschen, die so ganz wie diese die Geburt des deutschen philosophischen Genius ist, der weder französiert noch anglisiert, am wenigsten aber sich daran genügen läfst, ein Prinzipium in der Form aufgestellt zu haben. Eben dafs unser Verfasser tief in die Sache griff und den seit Jahrtausenden geschürzten Knoten der Menschenverfassung »unsers alternden Weltteils« mit einem Hiebe nicht zu lösen begehrte, vielmehr ihn fester zusammenzog und nur die aus- und eingehenden Ende zeigte, eben dies ist der Wert seines Buchs.« Gewifs eine dem Genie des Mannes wie seinem Herzen vollauf gerecht werdende kongeniale Beurteilung, aber das Gegenteil eines Zeugnisses von Abhängigkeit oder bewufster Arbeitsgemeinschaft auf dem speziellen pädagogischen Gebiet!

Soweit die Interessen- und Ideengemeinschaft Herders mit Pestalozzi reicht, soweit ist auch eine gewisse Verwandtschaft mit Herbart zuzugeben. Eine Bekanntschaft Herbarts mit Herder oder gar eine Abhängigkeit von ihm ist nicht nachzuweisen. Morres beschliefst seine wertvolle Charakteristik Herders als Pädagogen mit den Worten: »Dieselbe Bahn, die Herder aufgesucht und betreten, hat im neuen Jahrhundert Herbart, unabhängig von jenem, wieder eingeschlagen. Was Herder mit gesundem Takt und oft im kühnsten Wort der Rede ausgesprochen, hat Herbart, wenn auch mit wenigen Ab-

weichungen, auf Grundlage einer wissenschaftlichen Psychologie selbständig zusammengetragen und weiter ausgeführt.« Gemeint ist damit die Vereinigung der beiden bisher getrennten Grundrichtungen des Idealismus und Realismus, die Anwendung der versöhnenden Vereinigung von Ideal und Natur auf die Schule. Es mag ja sein, dafs in diesem letzten Ziel eine Gesinnungsgemeinschaft zwischen den beiden bestanden hat. Aber die Wege dazu waren entsprechend dem direkt entgegengesetzten Temperament die denkbar verschiedensten. Ich glaube nicht, dafs sie sich vereinigt hätten. In Herbart überwog ebenso die nüchterne, unenthusiastische Verständigkeit und bewufste Willensdisziplin, wie in Herder die stimmungsvolle Phantasie und das moralische Tastgefühl. Keferstein schildert Herders und Herbarts gemeinsame Idee von Gesinnungsbildung ganz zutreffend: »der schöne, nach Wahrheit strebende, die Menschheitsidee in sich und den Mitmenschen rastlos verwirklichende Mensch ist auch der sittliche. Zu solchem Ziele bildet man nicht hauptsächlich durch Imperative oder durch eine Menge Sittensprüche, die man auswendig lernen läfst, wohl aber durch grofse Vorbilder aus Vergangenheit und Gegenwart, also durch den zweifachen Umgang mit den Lebenden und den vorangegangenen Geschlechtern.« Das ist ein aus Herderschem Anfang und Herbartschem Schlufs zusammengesetzter Satz. Aber sobald man nun nach der praktischen Anwendung sich umsieht, so sieht man Herbart diesen Umgang vermitteln durch Verarbeitung der Eindrücke in Form von Vorstellungen und Urteilen, Herder in Form von intuitiven Anschauungen und Sympathien. Herder ist zwar mit Herbart einig in der Behauptung der ungeteilten Einheit des Seelenwesens. In den »Provinzialblättern« eifert er einmal gegen die Einteilung der Seele in obere und untere Kräfte, als ob das abgeteilte Räume, nicht Abstraktionen, verschiedene Namen einer ungeteilten, für uns sich modifizierenden Kraft wären. Vielmehr seien Verstand und Willen stets ineinander, unmerklich übergehend. »Abstraktionen, Schranken, Abteilungen der Art realisiert — können kaum helles und richtiges Resultat geben.« Aber was ist nun dies Eine ungeteilte Wesen? Bei Herbart der eigenschaftslose, darum unendlich bildsame passive Treffpunkt sich hemmender oder verschmelzender Vorstellungen, bei Herder eine von vornherein individuell bestimmte, inkommensurable, aktive Kraft. Am Ende findet zwischen den beiden Männern der alte Gegensatz rationalistischer und mystischer Auffassungen statt: dort wird mit dem normalen Vorstellungsablauf, hier mit der unendlich mannigfachen Reaktion des geheimnisvollen X der Seele gerechnet. Es liegt auf der Hand, dafs jene Auffassung einer wissenschaftlichen Durchbildung allein dienlich ist. Irre ich mich aber nicht, so hätte gerade der wissenschaftliche, der konsequent durchgeführte Charakter, die absolute Methode, die Notwendigkeit und mathematische Haltung des Herbartschen Systems Herder das Mitgehen unmöglich gemacht. Herder war, wie des öfteren nachgewiesen, ein abgesagter, ja übertriebener Gegner alles Regelrechten, aller Methode im Sinne einer allgemeingültigen Richtschnur; er war regellos, abspringend, »weitstrahlsinnig«, paradox in seiner Theorie wie in seinem Leben. Kurz gesagt, Herder und Herbart gehen so wenig auf ineinander wie ein Rationalist und ein Romantiker. Im einzelnen sind ja Berührungspunkte; aber jedesmal, wo Herbart einen methodischen Grundsatz aus gemeinsamen Auffassungen macht, entwindet sich Herder demselben durch eine die Geschlossenheit durchbrechende Beifügung. Es ist aber oben gegen Morres fortgehend, zumal gelegentlich der materiellen Didaktik und der Schulregierung, nachgewiesen, dafs es nicht angängig ist, aus gelegentlichen Kombinationen Herders methodische Grundsätze zu machen, wie sie allein der Herbartschen Denkart und Behandlungsweise der Pädagogik entsprächen. Herder ist nicht vorzuspannen vor den Herbartschen Triumphwagen.

Es erübrigt noch, Herders Stellung innerhalb der Geschichte des gelehrten Unterrichts zu bestimmen. Es ist wohl allgemein zugestanden, dafs er einer der Väter unseres heutigen, vielangefeindeten neuhumanistischen Gymnasiums gewesen ist. Und zwar war er das ebenso durch seine klassizistische wie durch seine auf Versöhnung von Realismus und Idealismus bedachte Richtung.

Welch' ein Gegensatz zu dem alten Humanismus mit seinem sklavischen Imitationsstandpunkt! Wie sicherte ihn dagegen seine historische Auffassung der verschiedenen Völker als individueller, organischer Wesen von bestimmtem Lebensalter, deren eigentümliches Lebensprinzip alle ihre Betätigungen durchdringt! wie seine allem gelehrten Antiquitätenwesen abgeneigte poetische Auffassung der Vergangenheit als eines Gewebes am Webstuhl der Zeit! Darum bricht er grundsätzlich mit der Sklaverei der lateinischen Bildung als mit der Einführung eines Fremdkörpers in unsern nationalen Organismus. Darum dringt er auf die Bevorzugung der Griechen im Gymnasialunterricht; ja sein von Paulsen übrigens, wie gezeigt, übertriebener Griechenkult ist in Herders Sinn gerechtfertigt, weil die Griechen keine spezielle Bildung, sondern die Normalgestalt der schönen Menschennatur darstellen. Es gilt durch die Anschauung dieser Normalgestalt uns selbst zur Humanität zu erheben, ohne Knechtung, ohne Entäufserung unserer Nationalität, in freier Assimilation. So ist denn eines seiner unbestreitbarsten Verdienste, dafs er einem tiefen Verständnis der Antike und dem griechischen Unterricht eine feste, ehrenvolle Stellung in Deutschlands Gymnasien errang.

Fast in all' den berührten Beziehungen hatte er einen von ihm voll anerkannten Vorläufer: Matthias Gesner. Von ihm, dem ersten Konrektor seines Weimarer Gymnasiums, übernahm er dankbar die leitende Idee seines neuen Schulplans: humanistische, aber nicht lateinische Bildung! mit ihm war er einig im Kampf gegen die geistlose Behandlung des Sprachunterrichts: verborum disciplina a rerum cognitione nunquam separanda! Auf Gesner beruft er sich ausdrücklich für seine Zweiteilung des Gymnasiums: bis Tertia eine Realschule nützlicher Kenntnisse und Wissenschaften, von da ab eigentliches Gymnasium für künftige Studierende. Auch hinsichtlich des griechischen Unterrichts führte Herder nur aus, was Gesner vergebens erstrebt habe. Aufser anderen schon zuvor erwähnten Zeugnissen für seine Hochschätzung Gesners findet sich eines, das zugleich den Fortschritt Herders über Gesner hinaus markiert. In ein kümmerliches Lemgoisches Rezensierinstitut lieferte Herder 1776 eine Anzeige von Gesners primae lineae isagoges in eruditionem universalem. (S. Art. Gesner, II. Bd.)

Er beginnt mit einem Lobpreis seiner »Menschlichkeit in lateinischer Sprache, in den Schulwissenschaften und der Philosophie«. »Gesners Menschlichkeit in den Schulwissenschaften bestand bekanntermafsen darin, dafs er über die Sklavenmethode der Grammatik, des Deklinierens und Vokabellernens hinweg war und gern in seiner Schulanweisung diese edle Sprache lebendig machen wollte. Es ist bekannt, dafs er damit in Schulen nicht durchdrang.« Da aber der unsterbliche Gesner seines Lobes nicht bedarf, könne er frei seine Mängel hervorheben. »Nämlich die Schranken eines Schulmannes werden hier recht offenbar.« »Wo die Wortwissenschaft, die Kenntnis der Titel, oder endlich eine gewisse Schlichtheit und Rundigkeit des Begriffs genug war, ist Gesner vortrefflich.« Wo aber schlichter Blick und gesunder Menschenverstand, wo der Philologe nicht hinreiche, z. B. beim Anwuchs der Realwissenschaft in unseren Zeiten, bei Poesie, Musik, Malerei, Mythologie werde er dürre und unter seiner eigenen Würde. Immerhin zeige er auch da, wo er etwas dürftig und arm bleiben mufste, »wie sicher ein Geschmack, aus und nach den Alten gebildet, über Modesachen hinwegblickt.« Gülden seien die Regeln vom Lernen überhaupt: »von Lust und Liebe zur Sache, von der Aufmerksamkeit, dem Nachdenken, der Wiederholung. Wie die Seelenkräfte zugleich zu üben. Von Selbstgelehrten, Vielgelehrten, Allgelehrten. Vom Lesen, Exzerpieren, Nachschreiben. Insonderheit sind die Bemerkungen von der Ordnung im Lernen (der vorgegebenen und wahren Ordnung) und dafs man die ersten Grundsätze der Wissenschaften allemal glauben müsse, eines Weisen in Griechenland wert. Hier ist Gesner Philosoph d. i. Menschenkenner und Menschenfreund, Jünglings Vater.« Klassisch geradezu seien die Abschnitte von der lateinischen und griechischen Sprache. Dagegen habe er zwar Sinn fürs Wunderbare, aber keinen für tiefere Poesie; »er ist nur Schulpoet«. In seinen Grundsätzen vom historischen Glauben zeige er sich als einen »Mann von richtigen Sinnen,

durchs Lesen der Alten, nicht durch kritische Sophisten, Geschmäckler, Zweifler, mathematische Metaphysiker und dergleichen gebildet«. Wiederum bleibe er bei Genealogie, Heraldik, Reisen und Gelehrtengeschichte in lauter Gelehrsamkeit stecken, denke nicht an die Gottesgabe Geschmack, Verstand, Genie. »Wer soll also reisen, wie hier geschrieben stehet? ... ein philologischer Handwerksbursch! und geleits ihn Gott! — Daran ist nicht gedacht, dafs ein anderer Mensch, ein freier, genievoller, edler Jüngling reise.« Zuletzt kommt eine wesentlich anerkennende Würdigung seiner philosophischen Propädeutik: »er neigt sich ... zur sinnlichen, gefühlvollen Philosophie der Alten, die ihm überhaupt so lieb war.« Und dennoch schliefst er: »die Lehrer auf Universitäten mögen ihre Gestalt sehen, was oft erschiene, wenn ihre weise Kathederreden sämtlich gedruckt würden. Die Kleinkreisigkeit und Eigenliebe, das ewige Ich und Beziehen auf sich selbst, die bei Gesner nur kleine Flecken sind, weil man siehet, dafs er dabei nichts Arges hat ... geschieht das am grünen Holz!« Sind es nicht in der Tat dieselben Vorwürfe, die unsere moderne, zumal die genialische und realistische Richtung' dem gelehrten philologischen Schulmeistertum macht? Herder will nichts gelten lassen um vergangener, alles nur um auf die Gegenwart perspektivischer Bedeutung willen.

Übrigens zeigt sich in dieser Stellungnahme zu dem vielfach, besonders in Hinsicht auf die »Regeln vom Lernen«, auf die »Ordnung im Lernen« treulichst befolgten Vorgänger, wie einseitig die Beurteilung Paulsens ist, wonach Herder wesentlich in die Linie fällt, die in den Humboldtschen Neuhellenismus ausläuft. Paulsen frappiert zunächst durch den grofsen Zug seiner geschichtlichen Perspektive. »Wenn die Schlegel als Inhalt ihres 1798 gegründeten Journals, des Athenäums, bezeichneten: alles, was unmittelbar auf Bildung abzielt, oder wenn Schleiermacher seine Reden über die Religion an die »Gebildeten« richtete, so dachten sie an die Herdersche Humanitätsschule und ihre Schüler«, d. h. nach Paulsen an die an den Griechen zu Menschen Gebildeten. In diesem Kreis, offenbar ist auch der Oberpriester des Griechentums, Herder, mitgemeint, »verlor Rousseau seine Herrschaft an Homer und die Tragiker, das Naturevangelium wurde durch das Evangelium der Bildung verdrängt ... die Briefwechsel Humboldts mit Schiller und mit Wolf zeigen, was diese Männer zusammenführte: die Liebe zum Schönen, das ihnen in der Griechenwelt sich offenbarte.« Es scheint, dafs auch Herder unter das folgende Verdikt fallen soll: »Ein wenig von dieser (Hölderlinschen) Selbstwegwerfung deutscher Nationalität hat doch der Griechenkultus in seinem ganzen Kreise: der gröfste Preis, welchen man unter den Humanitätspriestern erringen kann, ist der: trotz des Unglücks deutscher Geburt ein griechischer Geist zu sein.« Diesen Neuhellenismus habe Humboldt in die preufsischen Universitäten und Schulen eingeführt, dieser wahrhaft griechische Geist. Wenn nun aber dieser griechische Geist also beschrieben wird: »Er besafs durch ein glückliches Naturell, was die griechische Ethik als die vollendete Charakterbildung beschreibt: eine theoretische, unbedürftige Seele, deren ruhige Heiterkeit durch Affekte nicht gestört wurde; mit feinster Empfänglichkeit für sinnlich-intellektuelles Geniefsen ausgestattet, lebte er mit ganzer Hingebung und Zuversicht, wie nur je ein Grieche, in der diesseitigen Welt, das Transcendente war für ihn nicht vorhanden« — wenn diese geistvolle Charakteristik auf Humboldt zutrifft, zeigt sie nicht deutlich, wie weit Herder von ihm und seinem Griechentum abstand? Sie pafst schon, wie Paulsen richtig bemerkt, nicht ganz auf Goethe, »der doch ein gut Teil Gotisches in seiner unermefslich reichen Natur hatte.« Sie pafst noch viel weniger auf Herder, der viel zu stark im Dienste seines Amts in einer bescheidenen Sphäre begrenzter Realitäten gehalten war, übrigens auch in seinem Hunger nach Realitäten und in seiner christlich-moralistischen Lebensanschauung ein fast stets wirksames Korrektiv besafs. Wie wenig er im Schulwesen einseitiger Klassizist war, ergibt sich wie aus den ganzen Lehrplänen fürs Gymnasium, wo doch stets die übrigen, realistischen Fächer ebenso gründlich und ganz selbständig neben den altsprachlichen behandelt werden, so auch speziell aus der neuen Ordnung oder Lokation der Schüler, auf die Raumer aufmerksam gemacht hat: dafs nämlich der Schüler künftig zwar nach

Maſsgabe seiner Tüchtigkeit im Latein den Rang und Namen erhalten, allein auch in jeder anderen Lektion, z. B. in der mathematischen, nach Maſsgabe seiner Tüchtigkeit in derselben, hoch oder niedrig gesetzt werden solle, die Schüler einer bestimmten Lateinklasse hiernach in verschiedenen Lektionen verschiedene Plätze haben können. Indem er also bei dieser eigenartigen Verbindung des Klassen- und Fachsystems dem von alters her herrschenden Latein zwar den ersten Rang belieſs, den anderen Fächern aber auch zu Rang und Stimme verhalf, erschienen den Schülern die Realia nicht mehr als gleichgültige Zugabe zum Latein, sondern als selbständige Disziplinen, welche auf wesentlich gleichen Fleiſs Anspruch haben. Somit möchte ich behaupten, Herders Neuhumanismus werde richtiger als Vorläufer des durch Altenstein resp. Johannes Schulze in die preuſsischen Gymnasien eingeführten gemischten humanistisch-realistischen Systems denn des Humboldtschen reinen Klassizismus charakterisiert. In der Tat ist das das Überraschendste bei Herder: diese fast völlig paritätische Wertung und Behandlung der Humaniora und Realia, woran die Humanitätsbriefe, auf die Paulsen sich wesentlich bezieht, uns nicht irre machen dürfen.

Deshalb erscheint mir sein persönliches Verhältnis zu Fr. A. Wolf, dem Freunde Humboldts, dem »heros eponymos der deutschen klassischen Philologie«, dem groſsartigen, aber einseitigen Vertreter der formalen Bildung an der Antike, nicht zufällig. Wenn Wolf als das Ziel der Altertumswissenschaft »die Kenntnis der altertümlichen Menschheit selbst, welche Kenntnis aus der durch das Studium der alten Überreste bedingten Betrachtung einer organisch entwickelten bedeutungsvollen Nationalbildung hervorgeht«, als ihren Wert aber die »Beförderung rein menschlicher Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äuſseren Menschen« hinstellt, so hätte das Herder allerdings ziemlich genau ebenso formulieren können, wie Ziegler bemerkt. Allein Herder hat nie, wie Fr. A. Wolf, allen anderen Vögeln die Federn ausgerissen, um sie dem griechischen Paradiesvogel allein zu lassen; er hatte zu viel feingestimmtes Gefühl für die Stimmen anderer Völker, für hebräische Poesie, für die Stimmen der Frömmigkeit, für das Erhabene, auch eine zu groſse Wertschätzung für die groſsen Realitäten fortschreitender Natur- und Kultur-Beherrschung u. s. f., als daſs er seinen Begriff der Humanität lediglich nach der griechischen Bildung bestimmt hätte. Wolf kritisierte 1794 einen Aufsatz Herders in den Horen über: »Homer ein Günstling der Zeit« vom hohen Rosse seiner exakten klassischen Philologie herab als ein »Gemisch von gemeinen und halbverstandenen Gedanken, wie sie nur jemand fassen kann, dem die Geistesstimmung, womit eine so äuſserst verwickelte Aufgabe der historischen Kritik zu behandeln ist, und die hierzu notwendigen Kenntnisse so gut als völlig fremd sind. Dahin mag sich eine solche Darstellung schicken, wo man mit dunkeln Gefühlen spielen oder geistiges Jucken erregen darf, höchstens in eine Postille über die Apokalypse, nicht in Gattungen der Gelehrsamkeit, wo jeder Schritt Beweis und jeder Beweis genaue Sprachkunde und feste Abwägung und Vergleichung von Zeugnissen und fast erloschenen Spuren im Geiste jenes Zeitalters erfordert.« Das ist nicht bloſs eine Verkennung des weit über alle exakte Gelehrsamkeit gehenden kongenialen Verständnisses Herders, sondern auch ein Hieb gegen die miſstrauisch betrachtete Universalität Herders, der ebenso sehr in der mysteriösen, hebräischen Apokalypse wie in der tageshellen Klarheit des Homer zu Hause ist mit seiner unendlich elastischen Gefühlsenergie. Ja, es beweist dieser Ausfall, wie richtig Ziegler seiner Nebeneinanderordnung Herders, Wolfs und Humboldts alsbald beigefügt: »Herder ist freilich universalistisch genug, um ebenso wie das klassische« — so soll es gewiſs heiſsen, und nicht, wie gedruckt, umgekehrt — »auch das romantische Element in sich zu repräsentieren bezw. das letztere zu präformieren.«

Gerade auf diesen letztgenannten Zusammenhang muſs zum Schluſs noch mit einem Wort eingegangen werden. Herder war in der Tat eine Präformation der Romantiker. Wieder freilich nicht in dem Sinne, als ob die letzteren sich auf ihn bezogen, von ihm beeinfluſst gewuſst hätten. Haym hat nachgewiesen, wie verwandt

Herder mit Schleiermacher, ja wie er sein Vorläufer war nicht blofs in der Stellung zu Spinoza, sondern auch im Religionsbegriff, in der Unterscheidung von Religion und Lehrmeinung, religiösem Gefühl und metaphysischem Grübeln, Frömmigkeit und Sittlichkeit. Er merkt dabei an — II, 555[2] —: »Vor allem die romantische Genossenschaft, in welcher Schleiermacher während dieser Jahre mitten inne stand, hat es Herder unmöglich gemacht, die Verwandtschaft seiner mit den Schleiermacherschen Gedanken gewahr zu werden. Wie sehr das Persönliche dabei das Sachliche verdeckt«, wird dann aus einer abweisenden Äufserung über Schleiermachers Reden gerade an Jean Paul erwiesen. Keferstein hat nun diese Verwandtschaft auch auf pädagogischem Gebiet behauptet und zwar nicht nur die Geistesgemeinschaft pädagogischen Bedürfnisses und hingebender Teilnahme am nationalen Bildungswesen, sondern auch die Identität ihres Humanitätsideals: »Mit seinem religiös-sittlichen Pathos, mit diesem Drange, das religiös-sittliche, zugleich aber das wissenschaftlich-ästhetische Element im Leben zur Geltung zu bringen, tritt Schleiermacher völlig in die Fufstapfen Herders.« Das ist nun freilich zu unbestimmt und skizzenhaft; aber ein richtiger Kern ist darin. In der Tat präformiert wie die Ehrenrettung des »finsteren« Mittelalters gegen die aufklärerische Verurteilung in Herders »Auch eine Philosophie der Geschichte«, so die pädagogische Anwendung dieser Geschichtsphilosophie lediglich Gedanken, die später von den Romantikern breit getreten sind. Er wendet da nämlich den Satz, dafs das Licht allein nicht glücklich mache, auch auf die Bildungs- und Erziehungsweise des Jahrhunderts an: »Aufklären heifst nicht bilden. Ideen erzeugen eigentlich immer nur Ideen; sie geben immer nur mehrere Helle, Richtigkeit und Ordnung, zu denken: der Boden der Seele wird dadurch nicht tragkräftig; es kömmt dadurch allein keine Frucht in die Erde; immer weiter vielmehr wird die Kluft zwischen Kopf und Herz, und alle Aufklärungsanstalten verfehlen nicht allein, sie vernichten den letzten Zweck aller Bildung: Menschheit und Glückseligkeit.« Es sei hierzu noch einmal erinnert an die früher analysierte prophetische Schrift »vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele«; ihre »im Kreise in sich zurückkehrende Doppelanschauung«: die Natur läutert sich zum Geist hinauf, aber wiederum begreifen wir die Natur nur als ein Geistiges, ist der Keim aller romantischen Identitätsphilosophie.

Ist schon hieraus wieder ersichtlich, wie fern im Grunde Herder der Herbartschen Geistesart stand, so vollendet sich dieser Eindruck, wenn wir endlich noch einen Blick auf sein Verhältnis zu Jean Paul werfen. Ziegler hat gelegentlich bemerkt, dafs dieser sich mit seiner »Levana oder Erziehlehre« eng an Herder anschlofs. In der Tat dürfte kaum jemand so direkt von Herder gelernt haben, auch in pädagogischer Auffassung, wie dieser launenhaft springende Subjektivist, dieser auf der Grenzlinie zwischen der klassischen und romantischen Periode stehende Gefühlsvirtuos. Geist von Herders Geist spricht aus dem herrlichen Satz: »Die jetzige Menschheit sänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend durch den stillen Tempel der grofsen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zu dem Jahrmarkt des Lebens nähme«; Herdersch ist sein Verlangen, den Griechen, freilich nur nach der Auslegung durch den »Geist des Altertums«, nicht aber durch die tote Schulgelehrsamkeit, die Humanität abzulernen; mit Herder legt er dabei das gröfste Gewicht auf die ästhetische Bildung, die Ausbildung des Schönheitssinnes. Und mag auch sehr viel individuelle Stimmung und Farbe darin liegen, so ist doch in der folgenden von Ziegler zusammengestellten Gedankenreihe aus der »Levana« kaum ein Gedanke, dem Herder nicht dankbar zugestimmt hätte: »Das Ziel der Erziehung ist die innere Harmonie von Kraft und Schönheit; jeder von uns hat seinen idealen Preismenschen in sich; diesen d. h. die Summe aller seiner individuellen Anlagen und Kräfte wachsen und sich entfalten zu lassen, das ist daher die Aufgabe des Erziehers; freilich ist davon eine andere Seite zu trennen, die der Erzieher beugen und zurechtlegen mufs. Das Lebenselement der Erziehung ist Freudigkeit und Heiterkeit, diese darf nicht geknickt werden durch Zucht, durch Ge- und Verbieten, sondern das Kind soll früh anfangen frei zu handeln. Vor allem aber erhalte man solange als

möglich den Kinderglauben; zum Erzieher sieht das Kind wie zu einem hohen Genius und Apostel voll Offenbarungen empor; dieser Glaube führt es auch ein in die Religion.«

Das ist in der Tat die Herdersche Humanität in schönster Form. Freilich hat Jean Paul auf die Geschichte der Pädagogik ebensowenig direkt eingewirkt wie Herder. Aber, sollte der Einschlag, den seine wie Herders geist- und stimmungsvolle Schriften zum Gewebe der gesamten nationalen Geistesbewegung gebildet haben, nicht indirekt einen fast noch gröfseren Einflufs auf die Lebensanschauungen geübt haben, deren Niederschlag die pädagogischen Auffassungen sind?

Überschauen wir aber das Ganze der zuletzt vorgeführten Beziehungen Herders zu den vor- und nachgeborenen Pädagogen, so werden wir sagen müssen: was seine unvergleichliche Universalität und unsystematische Unbegrenztheit ihm an konzentrierter Einwirkung, an direktem Einflufs auf die geschichtliche Entwicklung geraubt hat, das hat sie ihm ersetzt an allgemeinem und indirektem Einflufs auf das gesamte Bildungsleben der Nation. Und — seine nun erst recht zugänglich gemachten pädagogischen Lebenserzeugnisse haben eine Zukunft vor sich, da die Nation und ihre Erzieher sich gegenüber allen einseitigen, hier idealistisch-humanistischen, dort realistisch-utilitaristischen, hier antikisierenden, dort modernisierenden Tendenzen orientieren werden an Herders reichem und tiefem Humanitätsideal.

Literatur: Herders Sämtliche Werke, herausgegeben von Bernhard Suphan, besonders Bd. XXX. Berlin 1889, mit dem Vorbericht über Herders schulamtliche Tätigkeit von R. Dahms. — Herders Pädagogische Schriften und Äufserungen, herausgeg. von Dr. H. Keferstein (Bibl. päd. Klassiker, herausgeg. von Fr. Mann. Bd. 40). Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1902. — Herders Leben: R. Haym, Herder nach seinem Leben und seinen Werken. 2 Bd. Berlin 1880 u. 1885. Einen Auszug daraus bietet Hayms Artikel »Herder« in der »Allgemeinen deutschen Biographie« XII. Bd. Leipzig 1880. S. 55—100. Dazu ist noch heranzuziehen der Briefwechsel Herders mit Hamann, Lavater, mit seiner Braut, u. s. f. in Düntzers »Aus Herders Nachlafs«, 3 Bde. Frankfurt 1856. »Aus dem Herderschen Hause, Aufzeichnungen von Joh. G. Müller«, herausgegeben von Jakob Baechtold. Berlin 1881. »Erinnerungen aus dem Leben von Joh. Gottfr. v. Herder«, von seiner Witwe, herausgegeben von Joh. G. Müller. Tübingen 1820. 3 Bde. Aufserdem: A. Werner, »Herder als Theologe«. Berlin 1871. besonders S. 281—418: Christentum und Humanität; Kirche und kirchliche Reform; der Prediger. O. Baumgarten, Herders Stellung zum Rationalismus, in Beyschlags »Deutsch-evangelischen Blättern«, XIV. 649 bis 660. — Speziell zu Herder als Pädagog: Aus älterer Zeit: Raumer, Geschichte der Pädagogik. II. Bd. 5. Aufl. Gütersloh 1879, S. 267 bis 281. Sauppe, Weimarische Schulreden, 1856, S. 45 ff.: Rede bei Enthüllung des Herderdenkmals. — Heiland, Die Aufgabe des evangelischen Gymnasiums, 1860, S. 238 ff.: »Herder als Ephorus des Gymnasiums zu Weimar«. — Ders., Artikel »Herder« in Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Bd. 3. Gotha 1862. S. 440 bis 450. Noch vor Haym und Suphan: Dr. Renner, Das Verhältnis Herders zur Schule. Göttinger Gymnasialprogramm von 1871. — Dr. Ed. Morres, Herder als Pädagog. Eisenach, ohne Jahreszahl. (Päd. Studien, herausgeg. von Rein, 9. Heft.) Neuestens: Klöpper, Herders Weimarische Schulreden in ihrer Bedeutung für Erziehung und Unterricht. Progr. Rostock 1883. — Dr. H. Keferstein, Eine Herder-Studie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. (Pädag. Magazin, herausgeg. von Fr. Mann, 13. Heft.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1892. — Derselbe hat in der vierten Sammlung seiner pädag. Aufsätze (S. 109—264) eine nach Materien geordnete »Sammlg. pädag. Aussprüche aus Herders sämtl. Werken« veranstaltet. — Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. Leipzig 1885, S. 513 ff. — Th. Ziegler, Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. München 1895. (Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. 1. Bd. 1. Abt.) S. 258—268. Zu dieser Literaturangabe der 1. Auflage dieses Handbuches, aus dem vorstehender Artikel unverändert abgedruckt ist, sind noch folgende wichtigeren literarischen Erscheinungen zu notieren: Eugen Kühnemann, Herders Persönlichkeit in seiner Weltanschauung. Berlin 1893. — Ders., Herders Leben. München 1895. — Baumgarten, Herders Lebenswerk und die religiöse Frage der Gegenwart. Tübingen 1905. — Auszüge aus Herder bei E. Kühnemann, Herder (in Dürrs deutscher Bibliothek). Leipzig 1904 und Sell, Die Religion unserer Klassiker Lessing, Herder, Goethe, Schiller. Tübingen 1904. — Speziell zur Herderschen Pädagogik: Kühnemann in Muthesius' Pädagogischen Blättern 1903, Nr. 12. Ebenda Schiele, Herder im Seminar. R. Bürkner, Herder. Berlin 1904.

Kiel. Otto Baumgarten.

Hergenröther, Joh. Bapt.

1. Bildungs- und Lebensgang. 2. Grundsätze über Erziehung und Unterricht.

1. Bildungs- und Lebensgang. Hergenröther, Dr. Joh. Bapt., nicht nur ein Stammes- und Standesgenosse Grasers, sondern diesem auch vielfach geistes- und schicksalsverwandt, ist bekannt weniger durch literarische Leistungen, obwohl seine »Erziehungslehre im Geiste des Christentums« eine ehrenvolle Stelle unter den zeitgenössischen Erscheinungen auf dem pädagogischen Gebiete einnimmt, sondern hauptsächlich durch sein höchst segensreiches Wirken für Lehrerbildung und Hebung des fränkischen Volksschulwesens. Gleich Graser entstammt er einer armen Handwerkerfamilie und ist geboren den 14. Februar 1780 im Städtchen Bischofsheim vor der Rhön. Sein lebhafter Geist und sein Eifer in der Volksschule veranlafsten den Kaplan des Städtchens, ihn für das Gymnasialstudium vorzubereiten, das er zu Würzburg mit ausgezeichnetem Erfolge vollendete. Seiner Neigung folgend widmete er sich dem geistlichen Stande und trat 1805 in die praktische Seelsorge, erst als Kaplan in verschiedenen Landgemeinden, dann als Kurat in einem Dorfe bei Würzburg. Die letztgenannte Stelle ermöglichte es ihm, nicht nur seine verwitwete Mutter zu sich zu nehmen, sondern auch seine zwei Brüder dem Studium zuzuführen. Da das geringe Einkommen der Kuratie hierzu nicht ausreichte, übernahm er als Nebenamt noch die Stelle eines Rentmeisters der Gutsherrschaft.

Seine Klarheit und Wärme in Erteilung des Religionsunterrichts und seine hinreifsende Kanzelberedsamkeit lenkten die Aufmerksamkeit nicht nur der geistlichen, sondern auch der weltlichen Behörden auf ihn, so dafs er 1818 als Direktor des sich eines hohen Rufes erfreuenden Lehrerseminars in Würzburg berufen wurde. Damit war er auf den seiner Natur zusagenden Posten gestellt. Mit aller Kraft und mit heiligem Eifer waltete er seines Amtes. Rasch hatte er sich in die Pädagogik und deren Hilfswissenschaften, Ethik und Psychologie, eingearbeitet und gewissenhaft bereitete er sich auf die Lehrstunden in diesen Fächern vor, so dafs er seine Hörer unwiderstehlich fesselte und seltene Unterrichtserfolge erzielte. Dies veranlafste die geistliche Behörde, anzuordnen, dafs auch die Zöglinge des Priesterseminars im Lehrerseminar gemeinsam mit den Schulamtskandidaten seine Vorträge über Pädagogik zu hören hatten, welche Mafsregel allerdings nach einigen Jahren wieder zurückgenommen wurde. Im Würzburger Seminar erhielten damals nicht nur die katholischen, sondern auch die protestantischen und israelitischen Lehrer des Kreises (nun Unterfranken) ihre Ausbildung und es ist ein Beweis für die vorurteilsfreie Gesinnung Hergenröthers, dafs die Angehörigen der Minoritäten nie auch nur die entfernteste Ursache zu Klagen hatten, vielmehr die protestantischen und israelitischen Lehrer mit der gleichen Liebe und Begeisterung für den vortrefflichen Direktor erfüllt waren wie die katholischen. Hergenröther war eine durchaus offene und gerade Natur, der auch eine gewisse Dosis fränkischer Derbheit gut anstand, weil sie ehrlichster Überzeugung und nur wohlgemeint war. In seinem Wesen und seiner Wirksamkeit erinnert er vielfach an Diesterweg. Er verstand es, seine Zöglinge zu freudiger Arbeit anzuspornen und in ihnen Liebe und Begeisterung für den Erzieherberuf zu wecken. Obwohl ihm nur vierzehn Jahre vergönnt war als Leiter des Seminars zu wirken, so hat er doch in dieser kurzen Zeit einen Lehrerstand herangebildet, auf den Franken stolz sein durfte und dessen Wirksamkeit sich noch auf spätere Generationen fortpflanzte, indem die aus Hergenröthers Schule hervorgegangenen Lehrer auch den jungen Nachwuchs in des Meisters Geist unterrichteten, so dafs dieser noch lange lebendig erhalten wurde, selbst als er aus dem Seminar verbannt war.

Neben seinem Hauptamte war er für Förderung des Schulwesens der Stadt Würzburg tätig als Schulreferent und Prüfungskommissar und des Provinzialschulwesens als Kreisscholarch. Wie Graser mufste auch Hergenröther unfreiwillig aus seinem liebgewordenen Amte scheiden. Die Julirevolution hatte ihre Wellen auch in die bayerische Rheinpfalz und nach Franken geworfen. Obwohl die Volksbewegung in

diesen Provinzen vollständig auf gesetzlichem Boden sich entfaltet hatte, so wurde doch strenges Gericht über alle gehalten, die sich an derselben beteiligt hatten, und selbst solche gemafsregelt, die im blofsen Verdacht standen mit ihr sympathisiert zu haben. So wurde auch Hergenröther und mit ihm der 2. Seminarvorstand ein Opfer amtlicher Mafsregelung. Im Jahre 1832 wurde er erst quiesciert und dann als Stadtpfarrer nach Bamberg versetzt. Auch dort erwarb er sich bald allgemeine Achtung und die Liebe seiner Pfarrangehörigen. Noch in der Fülle seiner Manneskraft, im 55. Lebensjahre fand er unerwartet seinen Tod infolge einer ungeschickt ausgeführten chirurgischen Operation, betrauert von allen, die ihn kannten, besonders von seiner 80jährigen Mutter und seinen Geschwistern, denen er stets die treueste Sorge zugewendet hatte.

2. Grundsätze über Erziehung und Unterricht. Hergenröthers Tätigkeit war stets so vollständig praktischer Arbeit zugewandt, dafs er für literarisches Schaffen, wie sehr er auch dazu befähigt war, kaum Zeit fand. Sein schon eingangs erwähntes Erziehungswerk ging hervor aus den sorgsam ausgearbeiteten Vorträgen über Pädagogik und verdankt, wie er in der Vorrede sagt, die Drucklegung dem Bedürfnisse, einerseits seine Hörer des Nachschreibens zu überheben, andrerseits der Fortbildung der schon dem Seminar entwachsenen Lehrer und dem Studium der Schulinspektoren zu dienen. Es sollte ebensowenig ein blofser Leitfaden als eine ausführliche Darstellung der Pädagogik, sondern ein Handbuch sein, in dem vieles nur kurz angedeutet werde, was durch den mündlichen Vortrag zu ergänzen sei. Es wolle, wie er nur zu bescheiden bemerkt, auf Originalität keinen Anspruch erheben und zunächst als Frucht des Lesens und Nachdenkens über Erziehung und Unterricht angesehen sein. Hergenröther will insbesondere die Lehrer anregen zu ernster erziehlicher Tätigkeit; denn es sei ein grofses Gebrechen unserer Zeit, dafs die Lehrer häufig zu wenig Erzieher seien. Der Unterricht stehe deshalb meistens wie ein mit Bändern geschmückter himmelhoher Baum da, den man ohne Wurzeln in die Erde eingerammt habe, unfähig Blüte und Frucht zu bringen. Von dem Werte des Hergenrötherschen Handbuches dürfte der Umstand Zeugnis geben, dafs es in das Fransösische und Holländische übersetzt wurde und dafs ihm Diesterweg in seinem Wegweiser, 1. Auflage volle Anerkennung zollt, wie ihm auch das nicht zur Unehre gereichen kann, dafs es nach des Verfassers Enthebung von der Stelle eines Seminardirektors infolge der in Bayern eingetretenen Reaktion aus der von ihm früher geleiteten Anstalt verbannt wurde.

In Hergenröthers Buch erkennt man die Ideen Pestalozzis, die ja gerade im ersten Viertel unseres Jahrhunderts weiteste Verbreitung gefunden hatten. Es umfafst drei Teile; der erste behandelt die allgemeine Erziehungslehre, der zweite das Besondere der Zucht, der dritte das Besondere des Unterrichts. Es ruht auf religiöser, christlicher Grundlage, doch ohne konfessionelle Tendenz. Erziehung ist nach Hergenröther eine Veranstaltung, dafs der Menschenkeim sich naturgemäfs entwickle und wirklich Mensch, d. h. ein sichtbares Ebenbild Gottes werde. Diese Forderung fällt im wesentlichen zusammen mit Grasers Erziehung zur Divinität. Das wahre Wesen der Erziehung besteht nach Hergenröther in der Wirklichmachung der Idee der Menschheit an bestimmten Individuen oder in der Sichtbarmachung des göttlichen Ebenbildes an jedem Menschenkinde. Sie beginnt mit dem ersten Werden des Menschenkeimes und endet erst dann, wenn der Mensch soweit gebildet ist, dafs er seine Bestimmung erkannt hat und ohne fremde Leitung und Führung sein wahres Ziel zu verfolgen im stande ist. Der oberste Grundsatz des Christentums: Seid vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist, gilt auch als oberster Grundsatz der Erziehung.

Aus diesem obersten Grundsatze leitet Hergenröther zehn Haupterziehungsregeln ab und begründet sie im einzelnen: 1. Die Erziehung behauptet in allen Stücken den religiösen Charakter; 2. sie wirkt nur als Liebe und in der Liebe; 3. sie zersplittert nicht die Menschenkraft, sondern sie einigt alles, was im Menschen zersplittert erscheint; 4. sie verkehrt nichts am Menschen, sie stellt das Niedere unter das Höhere und das Höhere unter das Höchste, und dieses Höchste ist das Göttliche; 5. sie

folgt dem Gange der Natur und sucht dieselbe in ihrem Streben nach Selbstentwicklung auf ähnliche Art zu unterstützen, wie es der Arzt oder der Gärtner tut; 6. sie verkennt nicht die Individualität der Menschheitspflanze und will nicht »alle Köpfe über einen Leisten schlagen«; 7. sie sucht den wahren kindlichen Sinn als das Urgute und Uredle im Menschen zu schützen und zu bewahren; 8. sie legt es überall auf Entwicklung der Menschenkraft an; 9. sie geht allemal die goldene Mittelstrafse zwischen dem zuwenig und zuviel; 10. sie geht überall gründlich zu Werke.

Es sei nur die Ausführung von Punkt 9 hervorgehoben: Sie hält die Mitte zwischen übertriebener Strenge und übertriebener Milde, zwischen Weichlichkeit und Gefühllosigkeit, zwischen mönchischer Einsiedelei und der gänz ins Irdische verlorenen Vergessenheit, zwischen kopfhängerischer Andächtelei und gottvergessener Freigeisterei, zwischen Selbstwegwerfung und Selbstsucht, zwischen roher Unwissenheit und aufgeblasener Vielwisserei; sie bildet nicht nur für die Kirche, auch nicht blofs für den Staat, sie bildet für Kirche und Staat, d. h. fürs Leben, sie bildet zur Freiheit des Geistes und zur Lauterkeit des Gemütes, für die Erde und für den Himmel zugleich.

Die Erziehung ist sowohl Zucht als Unterricht. Über das Verhältnis zwischen Zucht und Unterricht sagt Hergenröther: Sie sind in der Anwendung nicht getrennt, sie wirken beide zu einem Zwecke, sie sind gleichsam das väterliche und mütterliche Verfahren beim Erziehungsgeschäfte. Die Zucht ist zugleich Unterricht, wie dieser zugleich Zucht. Die Zucht wirkt zunächst für das gute Gedeihen des Körpers als dem Werkzeuge des Geistes, zugleich weckt sie auch den schlummernden Geist, regt das Gemüt an und lockt das Edle und Göttliche hervor, sie ist die gereifte Vernunft und geht dem Unmündigen solange zur Seite, bis dieser selbst mündig geworden, d. i. zur gereiften Vernunft erwacht ist. Von den zwölf Hauptregeln, die Hergenröther für die Zucht aufstellt, sei nur zum Beweise der konfessionellen Unbefangenheit des Verfassers die letzte angeführt: Sie befolgt, was Luther sagt: Unsere Knaben müssen ernst und streng auferzogen werden, nicht tändelnd und spielend, wie etliche tun.

Unterrichten im allgemeinen heifst, der Menschenkraft nicht etwa eine besondere Richtung geben — dies wäre ein Richten, Abrichten, Dressieren — sondern es heifst veranstalten, gleichsam unterlegen, dafs die Menschenkraft von selbst jene Richtung nehme, die sie der Bestimmung des Menschen gemäfs nehmen soll. Was nämlich der Mensch nicht aus sich selbst entwickelt, nicht in sich selbst und aus sich selbst auffindet, das bleibt ihm ewig fremd. Seine Denk- und Handelsweise mufs der Mensch selber schaffen und geschaffen haben, wenn er den Namen eines selbständigen Vernunftwesens, eines lebendigen Ebenbildes Gottes verdienen soll. Der Unterricht hat es daher zunächst mit der Entwicklung der geistigen Anlage des Kindes zu tun. Sein wahres Wesen besteht nicht in einem mechanischen Vormachen oder Vorzeigen, auch nicht in einem Vorsagen, ja auch nicht in einseitiger Übung des Denkvermögens, sondern in einer den allgemeinen Entwicklungsgesetzen des menschlichen Geistes gemäfsen Anregung der geistigen Kraft.

Von den zehn allgemeinen Regeln des Unterrichts, die Hergenröther aufstellt, sei nur die 10. mit ihrer Erläuterung hervorgehoben: Was allem Unterricht erst wahres Leben gibt, ist die mit dem Worte verbundene Tat oder das Beispiel. Dieser »Unterricht ohne Unterricht«, wie ihn Sailer nennt, darf bei einer wahren christlichen Erziehung am wenigsten fehlen. Das Beispiel ist der Zeit nach der erste Unterricht und wirkt schon in jener Periode bildend und erziehend, wo der Zögling für mündlichen Unterricht noch lange nicht empfänglich ist. Es war einst bei unseren unwissenden, aber an Leib und Seele gesunden Voreltern neben der Liebe und Strenge der Zucht das einzige Hilfsmittel der Erziehung und lieferte bei aller Unwissenheit ehrliche, redliche, biedere, fromme, starke, kraftvolle und duldsame Menschen. Vielleicht liegt eben darin ein Hauptgebrechen unserer modernen Erziehung, dafs sie auf diesen Unterricht durch Beispiel, wenigstens in der Ausübung, so wenig Gewicht legt und alles Gedeihen vom mündlichen Unterricht erwartet. Wir wollen

zwar nicht undankbar gegen das Licht sein, das uns die Wissenschaft gebracht hat; wir wollen, wenn wir die Redlichkeit und Biederkeit, den Edelmut und die Kraft unserer Voreltern rühmen, damit nicht sagen, dafs wir zu ihrer Unwissenheit zurückkehren sollten, wir wollen damit nur andeuten, dafs unser Wissen, unsere auf dem Felde der Erziehung weit vorgerückten Kenntnisse allein nicht selig machen und das wahre Heil nicht bringen, solange wir einseitig, blofs mündlich und nicht zugleich auch tätig durch das lebendige Beispiel erziehen. Man sieht hieraus, wie stark Hergenröther den erziehlichen Unterricht betonte, auf den ja die neueste Pädagogik wieder ein besonderes Gewicht legt.

Erhebend ist das Bild, das Hergenröther vom rechten Erzieher entwirft: Nicht blofs die Mutter, wie Pestalozzi will, sondern der Erzieher überhaupt soll dem Zöglinge an Gottesstatt sein. Er soll als die personifizierte, in irdischer Gestalt auftretende göttliche Liebe und Weisheit an ihm handeln, er soll das Werkzeug sein, durch das der göttliche Vater im Himmel seine Kinder zu sich ruft. Die Eigenschaften eines wahren Erziehers sind: uneigennützige, sich selbst aufopfernde Liebe, unermüdliche Geduld, freundlicher Ernst, untadelhafter Wandel, gründliche Kenntnis vom Wesen der Erziehung, erprobte Zucht und Lehrgeschicklichkeit.

Das Wissen allein macht den Meister nicht aus; man mufs dasselbe auch richtig anzuwenden verstehen. Hier ist die wahre Probe für das Talent des Erziehers und hier mufs es sich zeigen, ob er wahrhaft berufen oder nur als Mietling ins Amt gekommen ist. Was den auf der Schule wissenschaftlich gebildeten Arzt erst eigentlich zum Arzte fürs Leben macht, der richtige praktische Blick, verbunden mit sicherer Entschlossenheit in der Auffindung des rechten Mittels und des rechten Gebrauchs desselben, eben das macht auch den Erzieher erst eigentlich zum Erzieher. Dieser richtige praktische Blick kann aber keinem gegeben, er kann höchstens nur geübt, geleitet, aufmerksam und sicherer gemacht, geschärft und geläutert werden. Besonders nach zwei Richtungen mufs sich die pädagogische Befähigung des Lehrers kund geben, nach Seite des Charakters und der intellektuellen Bildung. Bei einem edlen Charakter mag dem Erzieher manches an Kenntnissen und Fertigkeiten abgehen, er wird dennoch, allgemein geliebt und geachtet, zum Heil und Segen der Gemeinde gereichen, die das Glück hat ihn zu besitzen. Fehlt es aber an den nötigen Charaktereigenschaften, so wird der Lehrer auch bei gröfster Lehrgeschicklichkeit seinen Schülern oder der Gemeinde zum Anstofs werden und nicht mit jenem Segen wirken, wie er von seinem Amte erwartet wird. Sind aber Charakter und Lehrgeschicklichkeit vereinigt, so fehlt zu einem vollkommenen Lehrer durchaus nichts und wir erhalten einen Mann, der gleicherweise als Mensch wie als Lehrer im höchsten Grade ehrwürdig ist.

Wie Hergenröther überall auf das Praktische geht, zeigt sich so recht in seinen Ausführungen über besondere Unterrichtslehre. Daraus nur einiges, zunächst über den Religionsunterricht. Bei einer Erziehung im Geiste des Christentums gelten Menschenunterricht und Religionsunterricht für eins. Obgleich Religion zunächst Sache des Gefühls ist, so kann und mufs sie doch auch zur Sache des Denkens gemacht werden. Der Mensch soll lieber in klarer Überzeugung, ruhiger Besonnenheit und festem Willen dem Ziele der Gottähnlichkeit nachstreben, als sich in leidender Gemütlichkeit durch fromme und überschwengliche Erhebungen leiten lassen, deren niemand Herr bleiben kann und die ohne die Stütze innerer Überzeugung in den Stürmen der Welt nur zu leicht untergehen. Die Frage, wie soll Religion gelehrt werden? beantwortet Hergenröther: Geradeso, wie sie der Stifter des Christentums gelehrt hat. Dieser lehrte mehr durch seine Taten als durch Worte, er lehrte nicht in einem zusammenhängenden System, sondern nach Zeit und Gelegenheit; ungekünstelte Hinweisungen auf Natur und Menschenleben waren seine Anschauungs- und Beweismittel, seine Sprache war einfach, gemeinverständlich und er bediente sich gern der Gleichnisse und passender Bilder. So hoch Hergenröther die entwickelnde Lehrform schätzte und auf diese bei seinem Seminarunterrichte ein besonderes Gewicht legte und wie sehr er auch der Katechese beim Religionsunterrichte ihr Recht liefs, so sagt

er doch, dafs sie bei diesem nicht ausreiche, da das Geschichtliche und Positive aus den Schülern nicht heraus katechisiert werden könne, sondern ihnen in geeigneter Weise mitzuteilen sei.

Der Unterricht in der Muttersprache ist nach der Natur der Sache der erste in der Volksschule, sein Ziel ist die Schüler dahin zu führen, dafs sie die Gedankenäufserungen anderer in Rede und Schrift verstehen, sodann aber auch ihre eigenen Gedanken mündlich und schriftlich sicher aussprechen lernen. Dieses Doppelziel ist stets im Auge zu behalten und darum der Sprach- eng an den Sachunterricht anzuschliefsen. Wie das in durchaus praktischer Weise zu geschehen habe, führt Hergenröther in seiner speziellen Unterrichtslehre vortrefflich aus. Sein Standpunkt ist der heute allgemein zur Geltung gelangte. Man hat es als einen grofsen Fortschritt im deutschen Sprachunterrichte und als eine bedeutsame Neuerung gepriesen, als Friedr. Otto im Jahre 1857 mit seinem Buche an die Öffentlichkeit trat: »Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln,« dem dann die das gleiche anstrebenden Schriften L. Kellners folgten. Hergenröther stellt zwar nicht das Lesebuch in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts, sondern die lebendige Sprache selbst in Verbindung mit dem Sachunterricht. Aber dafs beim Unterricht in der Methodik am Lehrerseminar zu Würzburg die Zöglinge angeleitet wurden, die Lesestücke in ähnlicher Weise sachlich und sprachlich zu zergliedern, wie das jetzt allgemein üblich ist, darf daraus geschlossen werden, dafs schon 25 Jahre vor Erscheinen des Ottoschen Buches ein einfacher fränkischer Landschullehrer (Wagenhäuser), ein Schüler Hergenröthers, in Würzburg ein bescheidenes Büchlein zum Druck gab, in dem eine Anzahl von Lesestücken aus dem damals in den Schulen des Würzburger Landes gebräuchlichen Lesebuch methodisch behandelt wurde.

Auch für den Unterricht in Naturkunde und Geographie vertritt Hergenröther schon den Standpunkt, der jetzt zu allgemeiner Geltung gelangt ist: der Unterricht soll stets an die unmittelbare Anschauung angeknüpft werden, von der Umgebung des Kindes ausgehen und vor allem die Heimatskunde eingehend behandeln. Vom Wohnorte sei dann erst fortzuschreiten zur näheren und weiteren Umgebung (Amtsbezirk, Provinz) und dann zum Heimatland, dem besondere Berücksichtigung zuteil werden mufs, und erst auf den oberen Stufen kommen die weiteren Gebiete (Deutschland, Europa, die Erde usw.) zur Behandlung. An die Heimats- und Vaterlandskunde ist die Geschichte in geeigneter Weise anzuknüpfen und die ältere Geschichte auch einer späteren Altersstufe vorzubehalten. Nach diesen Grundsätzen hat G. A. Götz, Exerzitienmeister, d. h. Lehrer der praktischen Schulmethodik am Seminar, 1831 zu Würzburg ein Buch herausgegeben: »Methodisch geordnetes Handbuch der Erdkunde. I. Teil: Heimats-, Vaterlands- und Erdkunde«, das heute noch beachtenswert ist. Die Fortsetzung des Werkes wurde wohl verhindert durch die Entfernung Hergenröthers vom Seminar, der auch die Einziehung der Stelle eines Exerzitienmeisters und die Beseitigung von Hergenröthers Erziehungslehre nicht nur, sondern auch die Perhorreszierung seiner pädagogischen Ideen folgte. Anthropologie, Psychologie, Logik, wie auch Geometrie wurden vom Lehrplan gestrichen, dagegen der Religionslehre und Unterweisung im Kirchendienst ein breiterer Raum gewährt, die Pädagogik aber, nachdem die protestantischen Lehramtszöglinge dem Seminar zu Altdorf bei Nürnberg zugeteilt waren, in streng katholisch-kirchlichem Sinne vorgetragen. Aber in dem unterfränkischen Lehrerstande lebte Hergenröthers Geist noch lange fort, wie der Grasers im oberfränkischen, und noch heute wird Hergenröthers Name mit Achtung genannt.

München. O. N. Marschall.

Herrisches Wesen

s. Hochmut

Herrnhutisches Erziehungswesen

1—5 Geschichte: 1. Die evangelische Brüderunität. 2. Das Herrnhuter Waisenhaus. 3. Die Wetterauer Anstalten. 4. Die Anstalten unter dem Kollegium der Anstalten-

Vormünder. 5. Pensionsanstalten für fremde Zöglinge. 6. Charakter und Beschaffenheit der Herrnhutischen Erziehung im allgemeinen. 7. Statistik.

1. Die evangelische Brüderunität. Die Herrnhuter Brüdergemeine, wie sie nach ihrem Hauptort Herrnhut im Volksmund heifst, oder die Evangelische Brüderunität, wie ihr amtlicher Name lautet, der seit 1742 in den deutschen Konzessionen, Kabinettsordres, Ministerialerlassen und Gerichtsentscheidungen für die Brüdergemeine als selbständige evangelische Kirchengemeinschaft stets gebraucht wird, ist im Anfang des 18. Jahrhunderts entstanden. Überreste der alten böhmischen Brüderkirche, die vor der Gegenreformation aus Mähren flüchteten, fanden auf Berthelsdorf in der Ober-Lausitz, einem Gut des Grafen von Zinzendorf Aufnahme, wo sie 1722 eine selbständige Kolonie »Herrnhut« anlegten. Zinzendorf stand von Kind auf unter dem Einflufs der durch Spener und A. H. Francke geleiteten deutsch-pietistischen Bewegung, und sein Ideal war, für eine Neubelebung der Landeskirchen im Sinne dieser Partei tätig zu sein. Als nun diese nur aus Mitleid von ihm aufgenommenen mährischen Exulanten sich nicht ohne weiteres der lutherischen Landeskirche Sachsens anschliefsen, sondern ihr altes selbständiges Brüderkirchentum neu errichten wollten, was aber der durch den westfälischen Frieden geschaffene Rechtszustand verbot, entschlofs sich Zinzendorf zu dem Versuch, sie als eine freie Gemeinschaft innerhalb der sächsischen Landeskirche nach dem Muster der von Spener zur Neubelebung der Kirche vorgeschlagenen ecclesiolae in ecclesia zu organisieren. Dadurch glaubte er sowohl dem Recht zu genügen, als auch das Wesentliche an den Wünschen der Exulanten zu erfüllen. Gleichwohl hat sich diese in Herrnhut gegründete Gemeinde, von der aus auch in andern Ländern Deutschlands, weiter in England und Amerika andere gleichartige Gemeinden gegründet wurden, die dann gemeinsam allerhand christliche Liebeswerke (namentlich seit 1732 die Heidenmission) in Angriff nahmen, im Lauf der Zeit immer mehr zu einer selbständigen Kirche entwickelt, hauptsächlich weil mafsgebende Vertreter der Landeskirchen (z. B. Fresenius 1746) die Berechtigung solcher Gemeinschaftsbildung innerhalb der Landeskirche auf das entschiedenste bestritten. Der Ausbildung ihrer selbständigen Kirchenverfassung folgte die staatliche Anerkennung zuerst in Preufsen (1742) dann in den übrigen deutschen Ländern, in England und Nordamerika durch eine Parlamentsakte 1749. — Die gesamte Evangelische Brüderunität teilt sich gegenwärtig in 3 Zweige: die deutsche, englische und amerikanische Brüderunität, die ziemlich selbständig nebeneinander stehen. Ihr Zusammenhang kommt zum Ausdruck in dem gemeinsam betriebenen Werk der Heidenmission und in den alle 10 Jahre abgehaltenen Generalsynoden. Das »Erziehungswerk« betreibt jeder dieser Zweige selbständig in seinem Gebiet.

2. Das Herrnhuter Waisenhaus. Schon ehe es in Herrnhut zu einer eigentlichen Gemeinbildung gekommen war, hatte Zinzendorf, der mit einigen Freunden in verschiedener Weise fürs Reich Gottes tätig sein wollte, u. a. eine »adlige Schule« in der neuen Kolonie Herrnhut nach Hallischem Vorbild gegründet (1725), die er aber bereits 1727 in ein Waisenhaus verwandelte, um jeden Verdacht eines Konkurrenzunternehmens gegen Halle zu verhindern. (»Gemeinrede, 12. Mai 1745.« S 20. — Beilage zu Spangenberg »Darlegung richtiger Antworten«. 1751. S. 245.) Das neugegründete Waisenhaus war ganz aus den besonderen Bedürfnissen der Herrnhuter Gemeinde erwachsen und hatte mit dem Hallischen nicht viel mehr als den Namen gemein, ein Name, der übrigens damals nicht mehr in seinem eigentlichen Sinn, sondern zur Bezeichnung einer Erziehungsanstalt überhaupt gebraucht wurde. Die Leute, die sich aus aller Herren Ländern in Herrnhut ansiedelten, waren teils aus Not teils freiwillig vaterlandslos; die Zwecke, die sie hier zusammenführten, waren weder gewerbliche noch geschäftliche, sondern ausschliefslich religiöse. Da trat denn der irdische Beruf, nicht grundsätzlich aber tatsächlich zurück hinter die Tätigkeit, die die Gemeine von Jahr zu Jahr mehr auf geistlichem Gebiet entfaltete. Mancher war froh in Herrnhut mit irgend einer Dienstleistung betraut zu werden, die mit dem Beruf, den er gelernt hatte, in gar keinem Zusammenhang stand. Kein Wunder,

dafs schliefslich auch die Familie bis zu einem gewissen Grad der Gemeintätigkeit geopfert wurde. Denn die Männer oder Ehepaare, die in die Christen- und Heidenwelt auf Botschaft ausgesandt wurden, konnten nicht gleichzeitig ihre Familienpflichten erfüllen. Was sollte unterdes aus ihren Kindern werden, die sie doch nicht mitnehmen konnten? Die Gemeine, die die Eltern aussandte, mufste für die Erziehung ihrer Kinder sorgen. Und sie konnte das nicht besser tun, als dafs sie für diese Kinder eine Erziehungsanstalt, das Waisenhaus in Herrnhut errichtete. Aufser diesen »Gemeinkindern« fanden noch einige Kinder solcher Eltern Aufnahme, die in näherer oder fernerer Beziehung zu Herrnhut standen und dringend wünschten, dafs ihre Kinder hier erzogen würden. Während die Gemeinkinder unentgeltlich d. h. auf Zinzendorfs Kosten unterhalten wurden, verabredete man mit den Eltern auswärtiger Kinder in jedem Fall ein ihrer Vermögenslage angemessenes Kostgeld. So zahlten 1736 17 Knaben und 15 Mädchen ein Kostgeld von je 4—13 Tlr. im Jahr. Die Angestellten dienten »ohne Sold für notdürftige Kleidung und Essen«. Im Jahr 1731 befanden sich im Waisenhaus 12 Kinder im Alter von 5—15 Jahren; 1733 29 Knaben von 3—18 Jahren und 20 Mädchen von 6—17 Jahren; 1735 47 Knaben und 38 Mädchen von 4—14 Jahren. Knaben und Mädchen wohnten nicht nur getrennt, sondern wurden auch voneinander getrennt, und zwar die Mädchen ausschliefslich von Frauen unterrichtet und beaufsichtigt. Sonderbar und entsprechend dem streng pietistischen Charakter des Instituts war die Stubeneinteilung. Auf einer Stube wohnten die »unbekehrten Knaben«, auf einer anderen »die bekehrten«, auf einer dritten »die kleinen erweckten Knaben«, auf einer vierten »alle unbekehrten, die aber viele äufserliche Tugenden an sich haben«. Über die Einrichtung des Instituts haben wir ungefähr aus dem Jahr 1735 folgende Nachricht: »Früh zwischen 5 und 6 Uhr stehen sie auf, ziehen sich an und beten. Darauf verfügen sie sich zur Arbeit, jedes zu seinem angewiesenen Penso (s. unten) bis zum Frühstück (Suppe), welches sich um 7 Uhr endigt. Um 7 Uhr wird ihre Schule mit katechetischer oder asketischer Unterredung fortgesetzt bis 8 Uhr, da dann auch noch die kleine Kinderklasse dazu kommt und eine ordentliche Katechismusstunde gehalten, auch nach Gelegenheit vor oder nach gebetet und gesungen wird, indessen aber etliche von den Gröfsesten weg und an ihre Arbeit gehen. Um 9 Uhr fangen sich die Lesestunden an bis gegen 11 Uhr, da werden die Bücher alten und neuen Testaments gelesen. Um 10 Uhr heben die, so im Lesen schon ziemlich geübet sind und jetzund schon ihre Lektion weggelesen haben, an zu schreiben, da inzwischen die anderen Ungeübteren fortlesen. Von 11—12 gehet ein jegliches an seine Arbeit oder sonst angewiesene Verrichtung oder Bewegung in Wollen- oder Rockenspinnen, Stricken, Holzsägen oder -stofsen, jäten im Garten oder dergleichen. Von 12 bis 1 Uhr ist die Speisestunde (Wassersuppe mit Gemüse, abwechselnd Hirse, Graupe oder Heidegrütze. Sonntags Rindfleisch). Von 1—2 wiederum Arbeits- oder Bewegungsstunde, welche von den gröfseren fortgesetzt wird bis 3 Uhr. Von 2—3 eine Schreibstunde für die mittleren. Von 3—4 abwechselungsweise den einen Tag Schreibstunde, den anderen Rechenstunde für die gröfseren, die mittleren gehen wieder an ihre Arbeit. Am Mittwoch und Sonnabend wird des Nachmittags gar nicht Schule gehalten. Von 4 bis 6 Uhr haben sie wieder ihre Arbeitsstunden, ein jedes in seinem angewiesenen Ort. Nach 6 Uhr ist das Nachtessen (Suppe und Brot abwechselnd mit Quark oder Butter), nach demselben ohngefähr um 7 Uhr die tägliche Kindersingstunde. Nach derselben werden sie manchmal nach Gelegenheit des Wetters und der Zeit spazieren geführet, sonsten aber arbeiten sie auch wieder bis 10 Uhr. Um 10 Uhr gehen sie nach vorhergehendem Gebet und Singen zu Bette.«

Im Jahre 1736 wurde die Anstalt erweitert, indem in einem Flügel desselben Gebäudes eine Abteilung für solche eingerichtet wurde, die für höhere Berufsarten vorbereitet werden sollten. Sie hatten folgenden »Informationsplan«. »Des Dienstags und Mittwochs, Freitags und Sonnabends werden fast durchgängig einerlei Studien traktiert und einerlei Ordnung beobachtet und zwar von 5—6 werden die Kinder

aufgeweckt, ziehen sich an und beten mit Räsch oder mit Hansen. 6—7 traktieret mit ihnen wechselsweise Räsch die Geometrie und Arithmetik. 7—8 die griechische Sprache Mag. Hehl, wobei er das neue Testament gebrauchet. 8—9 wird erstlich gefrühstücket und sodann gehen sie mit auf den Saal in die Betstunde, so die Gemeine hält. 9—11 traktieret mit ihnen Konrektor Schmidt die lateinische Sprache, und zwar mit allen die principia, aufser zween, mit welchen er schon altiora haben kann. Doch brauchen wir mit allen bisher Castellionis dialogos. Und weil man also 2 Sorten hat, so hilft in der ersten Stunde von 9—10 Hansen bei den Anfängern, da unterdessen der Konrektor Schmid die beiden provectiores hat. 11—12 ist sonst eine Stunde, da die Kinder mit einem Informatore ausspazieren; es hat aber Mag. Hehl vor kurzer Zeit auch mit ihnen die prima principia der hebräischen Sprache angefangen und hat dazu 3 Stunden wöchentlich, nämlich des Dienstags, Donnerstags und Sonnabends. Des Nachmittags von 12—1 Uhr ist Speisestunde. 1—2 besuchen sie unter Anführung ihrer Dozentium die Handwerker, wozu ein jeder Belieben hat. 2—3 ist die ordinäre Schreibstunde unter Aufsicht Konrektor Schmidts. 3—4 traktieret ebenderselbe mit ihnen die Universal-Historie ad ductum Hieronymi Freyers, der ein Kompendium davon geschrieben. 4—5 französische Sprache bei Siegel. 5—6 traktieret Schmidt und Hansen wieder wie hora 9—10 die lateinische Sprache. 6—7 ist Speisestunde. 7—8 ist Kinderbetstunde im Waisenhause. 8—9 repetieren sie, was sie des Tages gehabt und was sonst ihnen nötig tut. Nach 9 betet Räsch mit ihnen und führet sie zu Bette. Im übrigen sind die beiden Informatores Räsch und Hansen bei ihnen auf der Stube und schlafen auch bei ihnen. Des Montags und Donnerstags ist es eben wie an anderen Tagen was den Vormittag betrifft; des Nachmittags aber wird nicht so informieret, sondern die Knaben exerzieren sich im abkopieren. — Sonst hat auch noch der Herr Baron v. Wattewille wöchentlich mit ihnen 3 Stunden zur Geographie nach Hübners Anleitung.«

Da 1737 Zinzendorf zunächst freiwillig Sachsen verliefs und 1738 der Ausweisungsbefehl der sächs. Regierung gegen ihn erschien, wurde der Mittelpunkt des herrnhutischen Gemeinlebens von Herrnhut nach der Wetterau verlegt, wo Zinzendorf mit den Seinigen eine Zuflucht gefunden hatte, und wo die beiden Gemeinden Herrnhag und Marienborn in der Grafschaft Büdingen rasch emporblühten. Mit Zinzendorf siedelten die Kinder der »Gemeindiener«, für deren Erziehung er sich in erster Linie verantwortlich fühlte, unter dem Namen der Pilgerkinderanstalt nach Marienborn über. Dadurch erhielt das Herrnhuter Waisenhaus einen anderen Charakter. Zinzendorf lehnte die fernere Unterhaltung des Institus aus seinen Mitteln ab. Zwar beschlofs die Herrnhuter Gemeinde am 26. September 1738 das Waisenhaus auch ohne Zuschufs von der Herrschaft fortzuführen, aber es hatte nun nur noch lokale Bedeutung und in den Jahren 1747 und 1748 hörte sein Bestehen allmählich auf.

3. Die Wetterauer Anstalten. Waren die Anstalten zu Herrnhut hauptsächlich um solcher Kinder willen unterhalten worden, deren Eltern durch ihren Beruf an der Erziehung ihrer Kinder gehindert waren, so kam bei den Wetterauer Anstalten noch ein neuer Gesichtspunkt hinzu. Zinzendorf hatte die Gemeine teils zur Erleichterung der Seelenpflege namentlich aber im Interesse eines christlichen Gemeinschaftslebens in Chöre von ledigen Brüdern und Schwestern, Eheleuten, Witwen und Witwern eingeteilt, deren jedes, ausgenommen die Eheleute, sein eigenes Chorhaus bewohnte, das in mancher Beziehung ein evangelisches Kloster genannt werden konnte. Dieses »Chorprinzip« wandte er nun auch auf die Kinder an: die Knaben- und Mädchenanstalten der Wetterau sollten die Chorhäuser des Kinderchores sein. Daraus ergab sich nun zweierlei: einmal, dafs die Anstalten nun nicht nur »Pilgerkinder«, sondern überhaupt »Gemeinkinder« aufnahmen; sodann, dafs Zinzendorf noch weniger als bisher geneigt war »fremde Kinder« (Kinder von Nichtmitgliedern der Gemeine) aufzunehmen. (Büd. Samml. I, S. 376—378.) Obwohl er durch Forderung eines Reverses, in dem die Eltern solcher Kinder sich verpflichten mufsten, dieselben wenigstens 3 Jahre in der Anstalt zu lassen, ihre Aufnahme möglichst zu erschweren suchte, konnte er sie

doch nicht gänzlich fernhalten, und schlug deshalb 1740 vor, in Marienborn eine Generalanstalt für fremde Kinder zu gründen (Marienbornsche Winterkonferenz 1740 Sessio XIX). Doch scheint dieser Vorschlag nicht ausgeführt worden zu sein.

Bis 1751 bestanden in den verschiedenen Gemeinen der Wetterau (Herrnhag, Marienborn, Lindheim) folgende Anstalten:

1. Die Kleinkinderanstalt, gewöhnlich Nursery genannt.

2. Die Knabenanstalt, von der 1751 ein Teil nach Hennersdorf bei Herrnhut, ein anderer Teil nach Niesky in der Oberlausitz verlegt wurde. Die Hennersdorfer Knabenanstalt wurde 1752 nach Uhyst verlegt und 1756 mit der Nieskyer Knabenanstalt vereinigt.

3. Die Mädchenanstalt, die 1751 nach Herrnhut in die Räume des früheren Waisenhauses verlegt wurde.

4. Das Pädagogium in Verbindung mit dem Seminar 1739 in Marienborn gegründet. 1744 wurde auch in Schlesien ein Pädagogium angefangen, das sich nacheinander in Peilau, Urschkau, Neusalz und wieder in Peilau befand, bis es 1749 mit dem Marienbornischen Pädagogium in Hennersdorf vereinigt wurde.

5. Das Seminarium 1739 in Marienborn von dem jungen Grafen Christian Renatus v. Zinzendorf und einigen seiner Jenaer Studiengenossen gegründet und 1749 nach Barby verlegt.

Das Marienborner Seminarium verdient eigentlich nicht den Namen einer Erziehungsanstalt, es bestand vielmehr aus unverheirateten Männern der verschiedensten Altersstufen und Berufsarten. In einem Personalverzeichnis desselben von 1749 werden sie unter folgenden Rubriken angeführt: a) In den verschiedenen Anstalten beim Unterricht, bei der Erziehung oder bei äufseren Dienstleistungen beschäftigt: 41. b) Die noch Information brauchen und geniefsen: 6. c) Informatores: 7. d) Schreiber: 16. e) Collegium medicum (Arzt, Apotheker und Gehilfen): 4. f) Hausbedienungen: 9. g) Professionen und Handwerker: 30. h) 13 teils alte und arbeitsunfähige, teils solche, die erst kürzlich der Gemeine beigetreten waren und noch keine feste Beschäftigung gefunden hatten.

Das Pädagogium bildet mit der Knabenanstalt ein zusammenhängendes Institut. Die Knaben wohnten in Stubengesellschaften von 8—12 zusammen, nach dem Alter eingeteilt. Sie genossen nicht den Unterricht in allen Gegenständen in derselben Klasse, sondern der einzelne Schüler gehörte je nach seinen Fortschritten in den verschiedenen Gegenständen verschiedenen Klassen an. Folgender Schulplan des Pädagogiums und der Knabenanstalt aus dem Jahr 1747 oder 1748 gibt ein Bild von dem dort erteilten Unterricht:

(Siehe Tab. S. 370.)

Die Erziehung in diesen Instituten scheint, nach den vorhandenen Tagebüchern zu urteilen, nicht übermäfsig streng gewesen zu sein. Körperliche Strafen kamen, aufser bei den kleinsten (von 3—6 Jahren), gar nicht vor. Die mit den Kindern von früh bis abends zusammenlebenden Vorgesetzten suchten durch ihren Umgang erzieherisch auf sie einzuwirken und dem Ausbruch von Unarten vorzubeugen. Wie auf einer Konferenz 1740 als Grundsatz ausgesprochen wurde: »Man soll den Kindern keine Gelegenheit zur Krikelei geben, und sie niemals strafen, wenn sie nicht vorher überzeugt sein.«

Auf Ausbildung und Pflege des Leibes wurde, wie allenthalben in jener Zeit, wenig Sorgfalt verwandt, doch ist dabei zu bedenken, dafs einerseits die Schule damals lange nicht die Anforderungen an die Leibeskräfte des Kindes stellte, wie heute, und dafs andrerseits die Kinder mit allerlei Handarbeiten (Spinnen, Stricken) und Verrichtungen im Freien (Jäten, Holzhacken) neben dem Schulunterricht beschäftigt wurden. Aus der Gründungsgeschichte dieser Anstalten ergibt sich schon, dafs ihr Erziehungsideal in der Herrnhuter Gemeine gegeben war. Man wollte Gemeinmitglieder erziehen, die einmal mit Überzeugung an der Lösung der Aufgaben mitarbeiten sollten, die die Herrnhuter Gemeine sich gestellt hatte. In den Anstalten, die, wie wir sahen, als »Kinderchor« ein organischer Bestandteil der Gemeine waren, wurde darum die besondere Form des Gemeinchristentums gepflegt. Zur Pflege christlicher Gemeinschaft waren die Kinder je nach ihrer religiösen Stellung in »Banden« unter besonderen Bandenpflegern geteilt. Sie hatten regelmäfsige Kindergottesdienste

	Pädagogium				Knabenanstalt				
ante merid.									
hora 8—9.	Latina I. Livius (7)	Latina II. Caesar (16)	Latina III. (11)		Latina IV. (7)	Latina V. Colloquia Langiana (13)	Latina VI. fundam. ling. lat. (25)	Lesen deutsch u. latein. N. Test. u. Thom. a Kempis (12)	Buchstabieren Jenaisches Lesebuch (30)
9—10.	Universal-Historie I. (16)	Kalligraphie I. (11)			Kalligraphie II. (46)		Kalligraphie III. (20)		
10—11.	Arithmetica I. Methodo demonstr. (21)	☽ ♃ Zeichnen ♂ ♀ Optik (12)			Arithm. II. Regula de trie (11)	Arithm. III. 4 Species (18)	Arithm. IV. fundam. (15)	Arithm. V. fundam. (10)	Sprüche u. Liederverse (23)
post merid.									
hora 1—2.	Klavierstunden. — Vokalmusik, Kl. I u. II.								
2—3.	wie ante merid. hora 8—9.								
3—4.	☽ ♂ Graeca I. LXX interpret. (4)	Gr. II. Nov. Test. (7)	Gall. II. (6)	Gall. III. (9)	Geogr. I. (16)	Bibl. Historie I. (22)	Bibl. Historie II. (16)	Französ. Spielklasse (9)	Sprüche u. Liederverse (23)
	♃ ♀ Gallica I. (12)	Universal-Histor. II. (18)			13. 15 Knaben hatten nachmittags keinen Unterricht, sondern wurden mit Knopfmachen, Spinnen und Stricken beschäftigt.				
$^1/_2$4—5.	☿ ♄ Collegium physicum (21)								

und alle vier Wochen Kindergemeintage, ein Abbild der Gemeintage der erwachsenen Gemeine, an denen Reiseberichte, Briefe u. a. aus der Christen- und Heidenwelt, wo die Sendboten der Gemeine arbeiteten, mitgeteilt wurden, Versammlungen, in denen mit der religiösen Erbauung zugleich eine Erweiterung des geistigen Horizontes, eine Fülle von ethnographischen und geographischen Belehrungen geboten wurde. Die einzig übliche und zugleich empfindlichste Strafe in den Anstalten war, wenn einem Kind der Besuch dieser Kindergemeintage und der Kindergottesdienst verboten wurde. (S. auch Spangenberg, Zinzendorfs Leben, S. 1108 f.)

Dafs die Herrnhuter Erziehungsanstalten sich bald eines guten Rufes erfreuten, beweist der grofse Zudrang, dessen sich Zinzendorf kaum zu erwehren vermochte. Er sieht ihre Vorzüge in folgenden Stücken: »Man hat zwar vielerlei Arten der Kinderzucht in der Welt, und mancherlei, auch lobwürdige Anstalten dazu, aber sie sind: 1. nicht so attent eingerichtet auf die Vermeidung alles dessen, was den Kindern an Seel und Leib einen wahren Schaden tun kann; 2. nicht so condescendent und adaequat der zarten Menschlichkeit und der noch schwachen Fassungskraft der Kinder; 3. nur vor die Knaben allein und nicht vor die Mädchen auch, wodurch der gröfsten Hälfte der Menschen etwas abgehet, das sie nach dem Ablauf der Kinderjahre nicht wieder einholen kann. In der Gemeine aber ist vor alles dreies hinlänglich gesorget, dafs demnach gleichwohl die Gemeinkinderzucht gar vieles voraus hat.« (Sendschreiben an Herrn H. v. D. Leipzig und Görlitz 1750, S. 73. 74.) Dennoch blieb er seiner ursprünglichen Überzeugung getreu, dafs es nicht im Beruf der Brüdergemeine liege, sich mit der Erziehung fremder Kinder einzulassen, ja »wir haben unmöglich glauben können, dafs das der rechte Weg ist, die Wahrheit auszubreiten, und haben also bis diese heutige Stunde nicht anders gekonnt als darunter seufzen, dafs man uns schon so viele Kinder aufgedrungen hat«. (Gemeinrede vom 12. Mai 1745.)

Auch dafs so viele Bürger in den Gemeinen ihre Kinder in den Anstalten erziehen liefsen, billigte er nicht oder hielt es wenigstens nicht für das Normale: »In unsern Gemeinorten mufs es noch dahin

kommen, dafs jede bürgerliche Eltern ihre Kinder selbst erziehen, wie es andere Christenmenschen auch machen. Unsere Anstalten für die Gemeinkinder en général sind stillschweigende Bekenntnisse unserer Unvollkommenheit in dem Teil.« (Natur. Reflex. Beil. S. 54 [1747].) »Der Eltern Erziehung ist die naturelle und der Anstalten ihre die artifizielle. Eigentlich sollen die Kinder miteinander bei ihren Eltern aufwachsen.« Dazu kam, dafs sich schon Übelstände der Anstaltserziehung geltend machten, wie aus folgender Äufserung Zinzendorfs zu ersehen ist: »Nach meinen principiis sollen alle bürgerliche Eltern ihre Kinder selbst erziehen, damit diese von Kindesbeinen an das mühselige Leben mit empfinden und arbeiten lernen, sonst bekommen wir lauter Prinzen oder Offiziers und keine gemeine Soldaten.« Darum hatte Zinzendorf schon 1744 (auf der Marienborner Synode) zu gunsten der häuslichen Kindererziehung eine eigene Einrichtung ins Leben gerufen. Es wurden 24 Ehepaare für ebensoviele Orte, wo die Brüdergemeine entweder Mitglieder oder eifrige Freunde besafs, als »Kindereltern« ernannt, die die Eltern bei der Kindererziehung beraten sollten, ohne indes selbst einzugreifen: »Ihr Amt ist lediglich, den Eltern in der Kindererziehung als geheime Räte zu assistieren. Sie wachsen mit den Kindern auf und können unter 10—12 Jahren ihres Amtes nicht los werden.« »Die Kindereltern müssen von Woche zu Woche gewifs wissen, was ihre Kinder machen, innerlich und äufserlich. In Gemeinorten nimmt man ein paar Bürger von kindlichem Wesen dazu.« (1751.) »Sobald unsere Eltern ihre Kinder selbst erziehen, so sind sie mit 2 oder 3 Kindereltern ebensogut besorgt, als mit allen Anstalten.« Solange jedoch der Grundsatz nicht allgemein durchgeführt wurde, dafs die Eltern in der Brüdergemeine ihre Kinder selbst erzögen, konnte sich auch die Einrichtung der Kindereltern nur ausnahmsweise bewähren.

4. Die Anstalten unter dem Kollegium der Anstalten-Vormünder. Einen wichtigen Wendepunkt in der Geschichte des herrnhutischen Erziehungswesens bildete das Jahr 1754, in welchem die Sorge für das äufsere Bestehen der Anstalten Zinzendorf abgenommen und einem Kollegium von 7 Männern übertragen wurde, die den Titel »Anstalten-Vormünder« erhielten. Ihre Ansichten wurden dadurch naturgemäfs die mafsgebenden. An die Stelle des bisherigen Experimentierens traten nun bestimmte Pläne, nach denen, wenn auch nur allmählich, dem Erziehungswesen eine festere Gestalt gegeben wurde. Unter ihrer Leitung standen 1764, als die erste Synode der Brüdergemeine nach Zinzendorfs Tod abgehalten wurde, folgende »Unitätsanstalten«.

1. Das Seminarium (»Kollegium«) in Barby bei Magdeburg. Es war 1754 im Unterschied von dem früheren Marienborner Seminar als eine wirkliche Bildungsanstalt, »Academia Unitatis fratrum« gegründet worden, wo die Beamten der Brüdergemeine ihre höhere Ausbildung erlangen sollten. Bis 1771 wurden theologische, juristische und medizinische Vorlesungen, nach 1771 ausschliefslich theologische, gehalten. Von 1789—1818 befand sich dieses theologische Seminarium der Brüdergemeine in Niesky (Oberlausitz), seit 1818 in Gnadenfeld (Oberschlesien). Vergl.: »Das theologische Seminarium der evangelischen Brüderunität. Gnadau 1854.«

2. Das Pädagogium, die 1749 vereinigten Reste des Wetterauer und des schlesischen Pädagogiums, dazu bestimmt den künftigen Beamten der Brüdergemeine die gymnasiale Vorbildung (von Tertia bis Prima) zu geben, befand sich von 1760 bis 1789 in Niesky (hier waren Schleiermacher, Albertini und später J. F. Fries Schüler desselben) von 1789—1808 in Barby und seit 1808 wieder in Niesky. Vergl.: »Geschichte des Pädagogiums der evangelischen Brüderunität. Niesky 1859«.

3. Die Unitätsknabenanstalt, nach ihrem Wegzug aus Marienborn 1751 vorübergehend in Niesky, Uhyst und Hennersdorf, seit 1770 dauernd in Niesky ansässig, ist ein Progymnasium (bis einschliefslich Untertertia) und wurde später fast ausschliefslich zu einer Pensionsanstalt für fremde Zöglinge.

4. Die Unitätsmädchenanstalt kam 1751 aus der Wetterau nach Herrnhut und 1792 von da nach Kleinwelke, wo sie mit der dort bereits bestehenden Pensions-Mädchenanstalt vereinigt wurde und seitdem vor-

wiegend als Missionsmädchenanstalt die Töchter der Missionare der Brüdergemeine aufnimmt.

Neben diesen »Unitätsanstalten« waren aber allmählich in einzelnen Gemeinen auch Erziehungsanstalten mehr privaten Charakters entstanden. Diese wurden 1754 nicht ohne weiteres den Anstaltenvormündern unterstellt, sondern es wurde die Bestimmung getroffen: »Jede Land- und Ortsgemeine besorgt mit ihren Diaconis doch mit Konkurrenz und Rat der Anstaltenvormünder ihre Spezialanstalten.« Je ausschliefslicher in Zukunft, hauptsächlich aus ökonomischen Gründen, die Unitätsanstalten nur Kinder von Gemeinarbeitern aufnahmen, um so mehr wurden jene Privatantalten ein Bedürfnis, da die Gemeinmitglieder trotz aller Ermahnungen zur eigenen Erziehung der Kinder, einmal gewohnt waren, ihre Kinder Anstalten anzuvertrauen. So entstanden neben den »Ortsanstalten« (vollständige Pensionsanstalten mit Internat) auch »Tagesanstalten«, in denen die Kinder volle Tagesverpflegung, Aufsicht und Unterricht empfingen während sie nur die Nacht bei den Eltern zubrachten. Die Synode von 1769 hob jedoch alle Tagesanstalten auf mit ausdrücklichem Hinweis darauf, dafs es Pflicht der Eltern sei, ihre Kinder selbst zu erziehen, ja die Synode von 1775 bestimmte, dafs solche Eltern, die sich nur aus Bequemlichkeit dieser Pflicht entziehen, von der Brüdergemeine ausgeschlossen werden sollten. Die Ortsanstalten sollten hinfort nur noch folgende Arten von Kindern aufnehmen: 1. Die Waisen und die Kinder solcher Witwen, die selbst von der Gemeine versorgt werden müssen. 2. Die Kinder solcher Eltern, denen es um ihrer äufseren Umstände willen unmöglich fällt, die gehörige Aufsicht zu besorgen. 3. Die Kinder solcher Eltern, bei denen die Ältesten-Konferenz so gegründete Bedenken hat, dafs sie denselben nach reifer Überlegung die Erziehung ihrer Kinder nicht länger überlassen darf. 4. Auswärtige Kinder, die zur Gemeine zu gehören Erlaubnis bekommen. Wenn in einer Gemeine die Zahl solcher Kinder zu gering ist, um ihretwegen eine Ortsanstalt zu gründen, so sollen mehrere Gemeinen in einer Provinz zur Gründung einer solchen gemeinsamen Anstalt zusammentreten. — War dadurch der Wunsch Zinzendorfs, dafs die Jugend der Brüdergemeine nicht in Anstalten, sondern im Elternhaus erzogen werde, verwirklicht worden, so war damit doch noch nicht für den Schulunterricht gesorgt. Deshalb verfügte dieselbe Synode weiter: »dafs in jeder Gemeine gute Ortsschulen errichtet werden sollten, in welchen die bei ihren Eltern wohnenden Kinder unterrichtet werden und sowohl gut lesen, schreiben, rechnen, als auch in Absicht auf die Knaben die Grundprinzipia der lateinischen Sprache erlernen können.« Die Schulhalter und Schulhalterinnen (für beide Geschlechter gab es getrennte Ortsschulen) sollten so besoldet werden, dafs sie nicht nötig hätten, sich noch neben ihrer Schultätigkeit Geld zu verdienen. Um den Eltern die Erziehung ihrer Kinder zu erleichtern wurde einerseits die alte Einrichtung der »Kindereltern«, die ziemlich in Verfall und Vergessenheit gekommen war, erneuert und andererseits erhielt der hervorragendste Schulmann unter den Anstaltenvormündern P. E. Layritz den Synodalauftrag, ein Hilfsbuch für die Eltern zu schreiben, das derselbe der Synode von 1775 fertig vorlegte. Es erschien in Barby 1776 unter dem Titel: »Betrachtungen über eine verständige und christliche Erziehung der Kinder« und ist in vielen Familien der Brüdergemeine fast 100 Jahre lang in gesegnetem Gebrauch gewesen. Es beginnt mit einem Kapitel »von der Sorgfalt der Eltern für ihre Kinder im Mutterleibe« und behandelt weiter die Erziehung der Kinder bis ins 21. Jahr, überall natürlich die besonderen Verhältnisse der Brüdergemeine voraussetzend. Ein Schulbuch für die Ortsschulen, »welches alle Teile des Unterrichts enthalten soll, den unsere Kinder bekommen müssen«, sowie ein »Methodenbuch« für die Schulhalter, sollte zwar auf Beschlufs der Synode von 1782 abgefafst werden, beide Bücher aber kamen nicht zu stande, und die Synode von 1789 empfahl deshalb den Gebrauch der bereits vorhandenen Schulbücher besonders des Reccardschen. Eine weitere Sorge der Synoden war die Heranbildung von tüchtigen Schulhaltern für die Ortsschulen. In dieser Hinsicht bestimmte die Synode von

1782, dafs Knaben, die sich zum Schuldienst eignen, bis zum 14. Jahr in einer der Unitätsanstalten erzogen werden sollten, um dann nach Barby in das (mit der Unitätsdirektion verbundene) Schreiberkollegium zu kommen. »Daselbst sollen sie einen ihrer künftigen Destination zupassenden Unterricht erhalten, welcher sich sowohl auf die nötigsten Wissenschaften beziehen mufs, als auch besonders auf die Methode, die bei dem Schulunterricht zu beachten ist.« Da aufserdem die Geistlichen der Brüdergemeine, ehe sie ein geistliches Amt erhalten, fast immer nach Vollendung ihrer Studien einige Jahre als Lehrer dienen verordnete, dieselbe Synode »dafs unseren studierenden Brüdern in Barby in dem letzten halben Jahre ihres cursus academici ein Kollegium darüber gehalten werde, wie sie den Schulunterricht am besten anzugreifen und zu treiben haben.«

5. Pensionsanstalten für fremde Zöglinge. Alle diese genannten Institute, die Unitätsanstalten, die Ortsanstalten und die Ortsschulen waren ausschliefslich für die Kinder der Brüdergemeine bestimmt. Erst die Synode von 1782 schuf ein Institut für fremde Zöglinge. Damit beginnt die Brüdergemeine die Kindererziehung über ihre eigenen Bedürfnisse hinaus als ein Werk des Reiches Gottes zu treiben, wie es einst Francke in den Hallischen Anstalten begonnen hatte, eine Tätigkeit, zu der einst Zinzendorf der Brüdergemeine den Beruf abgesprochen hatte. Seitdem gewinnt die Geschichte der herrnhutischen Erziehung erst Interesse und Bedeutung für weitere Kreise. — Die Synode begründete ihren Beschlufs folgendermafsen: »Da die bösen principia, die man jetztiger Zeit in der Welt ohne Scheu vorträgt, auch auf die Schulen einen starken Einflufs haben und den gröfsten Teil derselben zu Grunde richten, so kommen gewissenhafte und gottesfürchtige Eltern in anderen Verfassungen in grofse Verlegenheit, wenn sie ihre Kinder auf Schulen schicken sollen. Das hat veranlaist, dafs schon seit vielen Jahren verschiedene Eltern aufs dringendste darum angehalten haben, dafs man ihre Kinder in die Unitäts-Anstalten aufnehmen und in denselben erziehen möchte.« Weil das aber aus verschiedenen Gründen nicht angehe, so beschliefst die Synode: »ein Pensions-Pädagogium zu errichten, worin auswärtige junge Leute den Unterricht bekommen könnten, den man in der Welt von Gymnasiis erwartet; wobei, was die Dozenten betrifft, auch auf die Anstellung solcher rechtschaffener und der Sache Gottes in der Brüdergemeine zugetanen Männer reflektiert werden könnte, die keine wirkliche Mitglieder der Brüderunität sind.« Der Vize-Konsistorial-Präsident Baron von Hohenthal, seit mehreren Jahren ein warmer Freund der Brüdergemeine, ohne indes ihr Mitglied zu sein, fand sich bereit die Direktion dieses Pädagogiums zu übernehmen, dessen Ort zu bestimmen die Synode der Unitätsdirektion überliefs. Diese erwählte Uhyst dazu, ein Gut der Oberlausitz, das der Brüdergemeine gehörte und wo sich die für ein solches Institut erforderlichen Räumlichkeiten vorfanden, da früher auch die Nieskyer Unitätsanstalt vorübergehend einmal dort gewesen war. Das Pädagogium war in erster Linie für junge Adlige bestimmt und dementsprechend auch die Pension für damalige Verhältnisse eine hohe (250 Tlr.). Die Synode von 1789 fand es in jeder Beziehung in vorzüglicher Verfassung, hatte aber über die geringe Zahl von Zöglingen zu klagen. 1801 wurde es nach Grofs-Hennersdorf bei Herrnhut verlegt. Mit Errichtung dieses Pädagogiums hatte sich die Brüdergemeine ein neues Arbeitsgebiet eröffnet, das in der nächsten Zeit mit grofsem Eifer angebaut wurde. Teils wurden mehrere der bereits bestehenden »Ortsanstalten« in Pensionsanstalten verwandelt, teils wurden neue Pensionsanstalten errichtet (z. B. 1789 eine Knabenanstalt in Gnadenfeld).

Eine Änderung in der Oberleitung des ganzen herrnhutischen Anstaltenwesens brachte die Synode von 1789. Sie hob das 1754 eingesetzte Kollegium der Anstalten-Vormünder auf und stellte die drei noch vorhandenen Unitätsinstitute unter die unmittelbare Leitung der Unitätsdirektion. Die Pensionsanstalten standen unter Oberleitung der Ältestenkonferenzen der einzelnen Gemeinen, die jedoch bei der starken Zentralisation der Verfassung im genauen Einvernehmen mit der Unitätsdirektion berieten und beschlossen. Diese Oberleitung der Unitätsdirektion kam noch

mehr zum Ausdruck und zur Bedeutung, seitdem die Synode von 1818 ein besonderes »Erziehungs-Departement« in der Direktion geschaffen hatte.

Die Pensionsanstalten blühten in den meisten Gemeinen kräftig empor und absorbierten die dort vorhandenen älteren Institute, die Ortsanstalten und die Ortsschulen, wie aus folgender Darstellung des Synodalerlasses von 1801 hervorgeht: »Anstatt der in vorigen Zeiten in mehreren Gemeinen vorhanden gewesenen Ortsanstalten, sind in verschiedenen Gemeinen zum Teil sehr zahlreiche Pensionsanstalten für Kinder beiderlei Geschlechter eingerichtet worden, wozu die vielfältigen Ansuchungen unserer auswärtigen Geschwister und Freunde, ja auch solcher Eltern, die nicht in näherer Bekanntschaft mit der Brüdergemeine stehen, ihre Kinder in der Gemeine erziehen und unterrichten zu lassen, Veranlassung gewesen sind. Diese Pensionsanstalten haben mit unseren Unitätskinderanstalten einerlei Einrichtung und es werden in den Gemeinen, wo es ohne Inkonvenienz geschehen kann, aufser den auswärtigen Pensionärs auch Kinder von Gemein-Geschwistern in denselben aufgenommen, ja an mehreren Orten sind die Ortsschulen zu grofsem Vorteil der Ortskinder mit denselben verbunden, indem die in die Schule gehenden Kinder ihrem Alter und Fähigkeiten gemäfs in verschiedenen Klassen einer solchen Anstalt verteilt werden können.« Je eine Knaben- und eine Mädchenanstalt bestanden 1801 in Christiansfeld, Ebersdorf, Gnadenfeld und Kleinwelke, eine Knabenanstalt in Neuwied und je eine Mädchenanstalt in Gnadenfrei, Hennersdorf und Montmirail. Während ferner im Jahre 1801 der Grundsatz ausdrücklich neu bestätigt wurde, »dafs in den Unitätsanstalten nur solche Kinder aufgenommen werden dürfen, die zur Brüdergemeine gehören«, fand Synodus 1818 kein Bedenken, »die Erweiterung der Unitätsknabenanstalt zu dem Zwecke zu genehmigen, dafs künftig auch auswärtige Pensionärs unter den von der Unitäts-Ältesten-Konferenz festzustellenden näheren Bedingungen darin erzogen werden könnten«. Selbst das Pädagogium wurde solchen auswärtigen Pensionären geöffnet, die vorher einige Jahre in einer der Pensionsanstalten der Brüdergemeine erzogen worden waren. Was damals von der herrnhutischen Erziehung erwartet wurde und was diese auch erstrebte, spricht die Synode von 1801 folgendermafsen aus: »Da die meisten Eltern in der Absicht ihre Kinder in eine Gemeinanstalt zur Erziehung geben, damit dieselben vor den Verführungen der Welt bewahret und zur wahren Gottesfurcht angeleitet werden mögen, so ist darauf beim Unterricht sowohl auch bei ihrer ganzen Erziehung sorgfältig Bedacht zu nehmen. Man sucht sie mit ihrem Erlöser bekannt zu machen und gestattet ihnen auch in der Absicht das Besuchen unserer Kinder- und anderer Versammlungen.« Darum bestimmte auch die Synode von 1818, »dafs an den auswärtigen Pensionärs dieselbe spezielle Seelenpflege geübt werden solle, wie an den Gemeinkindern«. Diese Grundsätze sind in ähnlicher Weise auch von den folgenden Synoden immer wieder aufs neue ausgesprochen worden. So erklärte die Synode von 1825: »Unsere Pensionsanstalten sollen Erziehungsanstalten im eigentlichen Sinn des Wortes sein, Bildungsstätten zu mancherlei nützlichen Lebensberufen, vornehmlich aber zu christlicher Gottseligkeit und Tugend. Wir wollen nichts von dem versäumen, was unsere Anstalten in jeder Absicht, in der Bildung des Äufseren wie des Verstandes empfehlen kann; wir wollen uns mit den erprobten Verbesserungen des Schulwesens in neuerer Zeit bekannt machen; wir wollen uns aber auch zugleich stets daran erinnern, dafs diese vom Herrn uns zugewiesene Art der Wirksamkeit ein Mittel zur Ausbreitung seines Reiches werden soll.« Endlich ist seit 1848 von jeder Synode folgender Satz ausgesprochen worden: »Unsere Pensionsanstalten sind Missionen in der Kinderwelt, und ihr Hauptzweck, welchem sich alle anderen unterordnen müssen, ist der, durch das Mittel einer christlichen Erziehung Menschen nicht nur für dieses Leben brauchbar zu machen, sondern auch ihrer ewigen Bestimmung entgegen zu führen.«

6. Charakter und Beschaffenheit der Herrnhutischen Erziehung im allgemeinen. Wie sich aus dieser geschichtlichen Darstellung ergibt, war die herrnhutische Erziehung anfangs streng pietistisch. Das zeigte sich negativ in der sorgfältigen Absperrung gegen »die Welt« und gegen alle

Einflüsse, die möglicherweise dem Kinde schädlich sein können — daher z. B. auch die geradezu ängstliche Trennung der Geschlechter bis in die Familie hinein —, positiv in dem überspannt religiösen Charakter der Erziehung. Ein reges religiöses Leben mit komplizierten Reflexionen wurde in den Kindern künstlich geweckt und gepflegt, das im kindlichen Alter in Wahrheit noch nicht vorhanden sein kann. Allmählich hat sich im Lauf der Zeit dieser Charakter der herrnhutischen Erziehung gewandelt, ohne dafs es möglich wäre, einzelne Stufen dieser Wandlung klar zu sondern.

Von grofsem Einflusse war erstens die Entwicklungsgeschichte der beiden Institute, in denen bis 1872 fast ausschliefslich die Lehrer der herrnhutischen Anstalten ihre Ausbildung erhielten, des Pädagogiums und des theologischen Seminars. Die humanistischen Studien, die namentlich unter den Pädagogiumsdirektoren Th. Chr. Zembsch (1767—1805) und C. F. Schordan (1822 bis 1850) mit Eifer und Begeisterung getrieben wurden; die Beschäftigung mit den Realien (vorzüglich mit Mathematik, Physik und Botanik), die besonders von dem Seminariumsdirektor F. A. Scholler (1763—1782) und dem Dozenten J. J. Bossart in Aufnahme gebracht wurde, so dafs sie später zeitweise das theologische Studium überwucherte; die Neugestaltung des theologischen Seminars zu einem streng wissenschaftlichen Institut durch H. Plitt (1847—1877); endlich auch die gröfsere Sorgfalt, die der freien und gesunden Entwicklung des Leibes zugewandt wurde durch Einführung des Turnens (1841), des Schwimmens (1846) und der gemeinsamen Bewegungsspiele im Freien — alles das war geeignet, das Ungesunde und Unnatürliche der älteren pietistischen Erziehungsweise zu beseitigen. Von nicht geringem Einflufs war zweitens die Entwicklung der Brüdergemeine, in deren Mitte sich die Anstalten befanden. Was die Religiosität der Brüdergemeine im Lauf der Zeit an mystischer Innerlichkeit und an Kultus des Gefühlslebens verlor, das gewann sie an Nüchternheit, Wahrheit und Freiheit. Das ist auch an dem herrnhutischen Erziehungswesen zu beobachten. Gegenwärtig ist der Erziehungszweck nicht mehr der pietistische, sondern der positiv christliche, wie ihn z. B. Palmer ausgesprochen hat. Diesem Zweck dient Erziehung wie Unterricht, aber nicht in der aufdringlichen und ungesunden Weise des Pietismus, noch auch durch quantitatives Überwiegen des religiösen Unterrichtsstoffes, sondern durch die christliche Persönlichkeit der Lehrer und den christlichen Geist des Hauses und seiner Einrichtungen. Erziehung und Unterricht werden als eng zusammengehörig von denselben Personen ausgeübt. Die Lehrer, teils Kandidaten der Theologie, teils seminaristisch gebildete Volksschullehrer, meist aber Mitglieder der Brüdergemeine, wohnen und leben mit den Zöglingen zusammen, je 2 mit einer Stubengesellschaft von 10 bis 20 Zöglingen. Es ist meist ein schönes freies und unbefangenes Familienleben, das sich auf den einzelnen Stuben entwickelt. Ein Zeugnis von den positiven Eindrücken, die dieses Anstaltsleben bei vielen Zöglingen hinterläfst, ist die 1881 in London gegründete »Society of Old Neuwieders and of pupils of other Moravian Schools«, die ein eigenes »Magazine« herausgibt und jährliche Zusammenkünfte abhält. Auch in Deutschland halten an verschiedenen Orten (Berlin, Stuttgart, Karlsruhe, Halle) alte Schüler und Schülerinnen der Brüdergemein-Anstalten jährliche Zusammenkünfte. — Je mehr man durch die Erfahrung eines Jahrhunderts in jenem familienmäfsigen Zusammenleben der Lehrer mit den Schülern eins der wichtigsten Erziehungsmittel erkannt hat, um so schwerer hat man sich in neuerer Zeit, gedrängt durch die Anforderungen des Staates, dazu entschliefsen müssen, in einzelnen Knabenanstalten auch verheiratete Fachlehrer auzustellen, wodurch naturgemäfs die Einheit von Erziehung und Unterricht in Frage gestellt wird. — Dem Direktor steht in den Knabenanstalten gewöhnlich ein unverheirateter Mitdirektor zur Seite, dem die spezielle Aufsicht über die Schulen und die Seelenpflege der Zöglinge aufgetragen ist. — In den Mädchenanstalten wird aufser vom Direktor nur von Lehrerinnen unterrichtet, die zum gröfsten Teil auf dem Lehrerinnen-Seminar der Brüdergemeine in Gnadau ausgebildet worden sind. — Der Unterricht in seiner Methode und seinen Zielen unterscheidet sich gegenwärtig in nichts von dem ähnlicher öffentlicher Schulen, nur dafs die kleinen Klassen

der Herrnhuter Anstalten und die Beaufsichtigung der Schüler bei Herstellung ihrer Schularbeiten eine individuellere Behandlung erleichtert. — Das Schul- und Erziehungswesen eines jeden Unitätsgebietes (Deutschland, England und Amerika) steht in England und Amerika unter der Leitung der betreffenden Provinzialältestenkonferenz, in Deutschlaud unter der Leitung der »deutschen Unitätsdirektion«, welcher auch die von ihr berufenen, staatlich beglaubigten Direktoren und Schulvorsteher verantwortlich sind.

7. Statistik. I. Die für das eigene Bedürfnis der Brüdergemeine unterhaltenen Bildungsanstalten. a) Deutschland. 1. Das theologische Seminarium in Gnadenfeld (Oberschlesien). Internat. Die Vorlesungen erstrecken sich auf Exegese (A. u. N. T.), alt- und neutestamentliche Einleitung, Geschichte Israels, Dogmatik und Ethik, praktische Theologie, Kirchen-, Dogmen-, Brüder- und Missionsgeschichte, Geschichte der Philosophie, Pädagogik. 14 Studenten, 1 Direktor, 4 Dozenten. 2. Das Pädagogium in Niesky (Oberlausitz). Internat. Es entspricht den Klassen Ober-Tertia — Prima eines preufsischen Gymnasiums. Die Prüfung am Schlufs von Unter-Sekunda wird unter dem Vorsitz eines Regierungskommissars abgehalten und gewährt die Berechtigung zum einjährigen Freiwilligendienst. Ober-Sekunda und Prima tragen den Charakter einer Privatschule, und die Ablegung der Abiturientenprüfung gewährt keine staatlichen Berechtigungen. 1 Direktor, 1 Mitdirektor, 5 Lehrer, 68 Schüler. 3. Das Schullehrerseminar in Niesky (Oberlausitz). Internat. 1872 gegründet, seit 1888 mit der Präparandie vereinigt. Sechsjähriger Kursus. In Bezug auf Lehrplan und Berechtigungen steht es den preufsischen Lehrer-Seminaren gleich. 1 Direktor, 8 Lehrer, 41 Schüler. 4. Die Lehrerinnenbildungsanstalt in Gnadau (bei Magdeburg). Internat. 1875 gegründet. Dreijähriger Kursus. In Bezug auf Lehrplan und Berechtigungen steht sie den preufsischen Lehrerinnen-Seminaren gleich. 2 Direktoren, 2 Lehrer, 2 Lehrerinnen, 40 Schülerinnen. 5. Die Missionsvorschule in Ebersdorf (Reufs). 1 Direktor, 2 Lehrer, 16 Schüler. Dreijähriger Kursus. 6. Die Missionsbildungsschule in Niesky (Oberlausitz). 1869 gegründet. Praktische und theoretische Ausbildung von Missionskandidaten. 1 Direktor, 2 Lehrer, 17 Schüler.*)

b) England. The Moravian College (Theological Seminary and Training Institution). Fairfield, Manchester. Doppelter Lehrkursus. Die Senioren hören theologische Vorlesungen und werden in den praktischen Kirchendienst eingeleitet, die Junioren machen einen vollständigen Kursus in Owens College in dem benachbarten Manchester durch.

c) Amerika. The Moravian College and Theological Seminary. Bethlehem, Pennsylvania. Eine klassische und eine theologische Abteilung, erstere mit 4jähr., letztere mit 2jähr. Kursus. 40 Studenten.

3. Während in den hier aufgeführten Mädchenanstalten Deutschlands im allgemeinen nur Kinder bis zum 14. oder 15. Lebensjahre aufgenommen werden, bestehen daneben noch kleinere Pensionate für Mädchen von 14 bis 18 Jahren in den Schwesternhäusern folgender Brüdergemeinen: Ebersdorf, Gnadau, Gnadenberg, Gnadenfeld, Gnadenfrei, Herrnhut, Kleinwelke, Königsfeld, Neudietendorf, Neusalz, Neuwied, Niesky. Sie stehen unter der Leitung der Vorsteherinnen des betreffenden Schwesternhauses. Frequenz 20—60. Pension 300—400 M. Unterricht in weiblichen Handarbeiten, in Haushaltungsgeschäften, Kochen, Waschen, Plätten usw., daneben Fortübung in Schreiben, Orthographie, Stil, Rechnen, Musik usw. — Die Gesamtzahl der der Brüdergemeine in Deutschland zu Unterricht und Erziehung anvertrauten Kinder, die nicht Mitglieder derselben sind, beträgt 1907.

III. Das Erziehungswerk der Brüdergemeine in England besitzt Schulen, die weder ausschliefslich für die Jugend der Brüdergemeine bestimmt sind (wie die Ortsschulen in Deutschland, s. unter I), noch als Pensionsanstalten bezeichnet werden

*) Hierher gehören auch die in den meisten Brüdergemeinen bestehenden Orts- und Gemeinschulen, Elementarschulen (für Knaben und Mädchen getrennt), die unter der Leitung des betreffenden Predigers stehen. Sie fehlen nur da, wo die Kinder als Tagesschüler eine am Ort befindliche Pensionsanstalt besuchen können (s. unter II Pensionsanstalten). Gegenwärtig bestehen 21 Ortsschulen mit 1228 Schulkindern, darunter 435 Gemeinkinder.

II. Pensionsanstalten (Boarding schools)

	1. Knabenanstalten. Wo über den Lehrplan nichts Näheres angegeben ist, entspricht er dem einer höheren Bürgerschule					2. Mädchenanstalten. Der Lehrplan ist der einer 8—9klassigen Töchterschule			
	Mitdirektor	Lehrer	Pensionäre	Tagesschüler	Pension	Lehrerinnen	Pensionäre	Tagesschüler	Pension
a) Deutschland.									
Gnadau, Prov. Sachsen						16	75	35	600 M
Gnadenberg, Schlesien						15	83	44	650 „
Gnadenfrei, Schlesien [1])	1	12	71	43	900 M	10	41	16	500 „
Herrnhut, Königreich Sachsen						9	50	—	600 „
Kleinwelke, Königreich Sachsen [2])	1	9	72	37	560 „	15	73	36	500 „
Königsfeld, Baden [3])	1	10	55	14	900 „	12	70	26	720 „
Montmirail, Schweiz [4])						10	46	—	1200 „
Neudietendorf, Thüring.						15	61	45	600 „
Neuwied a. Rh. [5])	1	11	60	33	1200 „	12	50	58	750 „
Niesky, Oberlausitz [6])	1	8	102	20	840 „	11	43	90	550 „
Prangins bei Nyon am Genfer See [4])		7	40	—	1360 „				
b) England.									
Bedford						4	30	—	42 gs.
Fairfield, Manchester						5	50	—	35 gs.
Fulneck, Leeds	—	6	80	—	36—40 gs.	6	50	—	30—40 £
Gomersal, Leeds						5	33	—	36 gs.
Ockbrook, Derby	—	6	50	—	45—61 £	6	40	—	30 gs.
Tytherton, Wilts.						4	25	—	20—30 gs.
Wyke						3	20	—	30 gs.
c) Amerika.									
Bethlehem Ladies' Seminary						15	150	—	52 £
Linden Hall, Lititz, Lancaster County, Pa.						10	100	—	50 £
Nazareth Hall, Nazareth Northamton County, Pa.		10	100	—	50 £				
Salem, Academy, Salem, N. Carolina						20	200	—	55 £

Bemerkungen

[1]) Die Gnadenfreier Knabenanstalt, jetzt Realschule, umfafst aufser einer Vorschulklasse mit 2jährigen Kursus 6 Klassen, Sexta-Prima. Die bestandene Abgangsprüfung berechtigt zum einjährigen Freiwilligen-Dienst.

[2]) Beide Anstalten sind zunächst für die Kinder der Missionare der Brüdergemeine bestimmt.

[3]) Die Knabenanstalt vorwiegend von Engländern und französ. Schweizern besucht.

[4]) Schul- und Umgangssprache französisch.

[5]) Beide Anstalten fast ausschliefslich von Engländern besucht.

[6]) Die Knabenanstalt umfafst als Progymnasium Sexta bis einschliefslich Unter-Tertia der preuls. Gymnasien. Aufser Direktor und Mitdirektor ist noch ein besond. Schulinspektor angestellt

können. Nämlich 10 Day schools (für Knaben und Mädchen zusammen) mit 1300 Schülern, und Sunday schools mit 3935 Schülern.

Literatur: Unsere Darstellung des herrnhutischen Erziehungswesens ist fast ausschliefslich aus den handschriftlichen Quellen des Unitätsarchivs in Herrenhut geflossen. 1. Einzeldarstellungen: H. Plitt, Herrnhutisches Erziehungswesen in Schmids Encyklopädie. 1862. — B. Batty, Moravian schools and customs. Swan Sonnenschein, London Paternoster Square 1889 (handelt ausschliefslich von deutschen Anstalten der Brüdergemeine). — Das theologische Seminarium der evangel. Brüderunität. Gnadau 1854. — Geschichte des Pädagogiums der evangel. Brüderunität. Niesky 1859. — Aufserdem haben einige der oben angeführten Pensionsanstalten zur Feier ihres hundertjährigen Bestehens ihre Geschichte veröffentlicht. — H. S. R. v. N. Talpeinon, Skizzen aus einem Stück Kleinleben. Neusalz a. O. 1874. (Bilder aus dem Leben der Nieskyer Anstalt. Niesky (böhm.) = niedrig = ταπεινός.) — Brother Mieth and his brethren. »Household Words« ed. by Ch. Dickens 1854, Nr. 218. (Bilder aus dem Leben der Neuwieder Anstalt); auch in Nieskyer Anstalt und Pädagogium spielt der Roman von H. A. Krüger: Gottfried Kämpfer.

Hamburg 1904. — 2. Pädagogische Schriften aus und für die Brüdergemeine. — P. E. Layritz, Betrachtungen über eine verständige und christliche Erziehung der Kinder. Barby 1776. — Renatus Früauff, Einige Gedanken über Erziehung von einem alten Erzieher. Bautzen 1839. — J. W. Verbeek, Anleitung für Lehrer und Lehrerinnen der Schulen und Erziehungsanstalten der Brüdergemeine. Gnadau 1866. — 3. Schulbücher. (Wir nennen immer nur die erste Auflage.) J. Risler, Historischer Auszug aus den Büchern des alten Testaments. Barby 1794. — Dass., Traduit de l'Allemand par J. J. Duvernoy. Toulouse 1828. — S. Lieberkühn, Die Lehre Jesu Christi und seiner Apostel. Barby 1774. (Die späteren Auflagen: Hauptinhalt der Lehre Jesu Christi.) — C. Buchner, Kurzgefafste Anweisung zur Erteilung des Religionsunterrichts. Niesky 1893. — J. Gysin, Auswahl geistlicher Lieder für Schule und Haus. Neuwied u. Gnadau 1894. — P. E. Layritz, Erste Anfangsgründe der Vernunftlehre. Züllichau 1748. — Sam. Connor, The elements of greek grammar. London 1832. — Schordan, Reime zur griechischen Formenlehre. — J. Chr. Zembsch, Sylloge e praestantissimis Graeciae scriptoribus iuventutis scholasticae in usum concinnata. 2 tomi. Halae 1780. — P. E. Layritz, Lexicon manuale oder Lateinisch-Teutsches und Teutsch-Latein. Wörter- und Phrases-Buch. Halle 1760. — F. W. Petersen, Grundregeln der deutschen Sprache. Frankfurt a. M. 1867. — P. Nitschmann, Die Hauptstücke der deutschen Grammatik in Fragen und Antworten, besonders für Mädchenschulen. Reichenbach 1869. — G. Burckbardt, Musterstücke in Prosa und Poesie zum Auswendiglernen. Königsfeld 1875. — F. W. Petersen, Lehr- und Lesebuch für den Unterricht in der englischen Sprache. Leipzig. — Ders., Gems of poetry from every period of British literature. Breslau 1872. — James Connor, Manuel de Conversation en français, en allemand et en anglais. Heidelberg. — O. Garve, Tabellen zur französischen Grammatik. Leipzig 1883. — W. Verbeek, Beispiele zur französischen Grammatik. Niesky. — Geschichtstabelle. Ebenda. — C. G. Reichel, Lehrbuch der Geographie. Barby 1784. — E. v. Seidlitz, Lehrbuch der Geographie. 1824. — Anfangsgründe der Arithmetik und Trigonometrie. Neuwied 1890. — Fr. Müller, Leitfaden der allgemeinen Mechanik. Niesky 1884. — J. J. Bossart, Kurze Anweisung, Naturalien zu sammeln. Barby 1774. — F. A. Scholler, Flora Barbiensis in usum Seminarii Fratrum. Lipsiae 1775. — P. F. Cürie, Anleitung, die wildwachsenden Pflanzen auf eine leichte und sichere Weise durch eigene Untersuchung zu bestimmen. Görlitz 1823. — J. W. Kölbing, Flora der Oberlausitz. Ebenda 1828. — O. Uttendörfer, Leitfaden der Naturkunde für mittlere und höhere Schulen. Leipzig 1895. — Th. Bourquin, Lieder der Nieskyer Turner. Niesky 1861.

Herrnhut. J. Th. Müller.

Herrschsucht

s. Hochmut

Hetzen

s. Hafs

Heuchelei

Unter Heuchelei versteht man jene Art innerer Unwahrhaftigkeit, die sich, in der Absicht zu täuschen, den Schein sittlicher Hoheit erborgt und in Blick, Miene, Wort und Gesamthaltung zum Ausdruck bringt. Inneres und Äufseres, Gesinnung und Handeln stehen bei ihr in stetem Widerspruch. Im Bunde mit der Schmeichelei, der Meisterin im »Munddienst«, und unter der Maske der Ehrbarkeit täuscht und belügt, verführt und schändet sie. Ihre Wurzeln, die von der Verderbtheit des Gemüts und der Unlauterkeit der Phantasie genährt werden, liegen in einer fehlerhaften Beschaffenheit des sittlichen Gedankenkreises, gemäfs welcher der leere Schein dem wahren Sein vorgezogen wird. Sie entwickelt sich auf dem Wege der Nachahmung und Verführung und wird von selbstsüchtigen Strebungen dermafsen gesteigert, dafs sie zur Leidenschaft emporwächst und als Heuchelsucht pathologische Färbung empfängt. Eine Spielart der Heuchelei ist die Gleifsnerei, die, um Bewunderung zu erregen, einen glänzenden Schein annimmt. In der Psychiatrie wird das nachgemachte, geheuchelte Irresein mit dem Namen Simulation bezeichnet, die namentlich in der Beurteilung hysterischer Zustände leicht zu Fehlschlüssen verleitet. — Wie bei allen moralischen Verkehrtheiten gilt auch bei der Bekämpfung der Heuchelei als Charakterfehlers der Grundsatz Herbarts: »Machen, dafs der Zögling sich selbst finde als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies oder nichts ist Charakterbildung.« Am besten erreicht man dieses hohe Ziel durch vielseitige Beeinflussung des Gedankenkreises im Sinne bis ins Kleinste gewissenhafter Wahrhaftigkeit. Das ganze sittliche Klima, in dem der kleine Heuchler lebt, mufs von dem Geiste de

Wahrhaftigkeit erfüllt sein und durch seine Annehmlichkeit zur Nachahmung auffordern. Die Unterstützung der sittlichen Gewöhnung durch Anleitung zu folgerichtigem Denken, das unbestechlich den falschen und unmoralischen Schlüssen zu Leibe geht, ist im Kampfe gegen heuchlerische Charakterbeschaffenheit von wesentlicher Bedeutung. Auferdem mufs in der jungen Brust durch Belehrung und Beispiel (das Vorbild der Wahrheitshelden) die Liebe zur Wahrheit entfacht und zu glühender Begeisterung entflammt, vor allem aber der moralische Mut durch Übung in der Selbstprüfung und sittlichen Zucht des Willens erhöht werden, damit er fähig sei, den Anwandlungen der Heuchelei erfolgreich zu widerstehen. Die Furcht vor Strafe darf als Erziehungsmittel nur mit äufserster Vorsicht in Anwendung kommen, denn sie macht verschlossen, heimtückisch und verstockt, dagegen sind Autorität und Liebe vortreffliche Stützen, ebenso Offenheit, Heiterkeit des Gemüts, gegenseitiges Vertrauen zwischen Erzieher und Zögling. An dem Beispiele seines Führers mufs die verderbte Kindesnatur die Einfalt und Reinheit des Herzens wieder gewinnen, zwischen Scheinerfolgen und wirklichen Leistungen unterscheiden und den ewigen Gehalt des Wahren und Guten dem vergänglichen Schimmer äufserer Formen vorziehen lernen. In Bezug auf die religiöse Erziehung, in der fromme Phrasen mit erkünsteltem Pathos leider oft mehr gelten als Innerlichkeit und Schlichtheit des religiösen Fühlens, ist dieser Satz von geradezu schicksalsmächtiger Bedeutung für das Kind, das der Heuchelei entwöhnt werden soll. Dafs der Umgang und die »verborgenen Miterzieher« sorgfältig und umsichtig zu überwachen sind, halten wir für selbstverständlich; denn diese zerstören zuweilen im Augenblicke, was gewissenhafte Erziehertreue in Jahren begründet hat.

Literatur: T. Ziller, Allgemeine philosophische Ethik. — Herbarts Abhandlung: »Über die ästhetische Darstellung der Welt usw. — Magnan, Psychiatrische Vorlesungen, Abhandlung über Simulation und Verkennung des Irrsinns.

Leipzig. Gustav Siegert.

Hildebrand, Rudolf

1. Leben, Werke, Persönlichkeit. 2. Der Deutschmethodiker. 3. Der Pädagog.

1. Leben, Werke, Persönlichkeit. Rudolf Hildebrand, der berühmte Mitarbeiter und Fortsetzer des Grimmschen Wörterbuchs, der Begründer des neueren Deutschunterrichts, wurde geboren am 13. März 1824 zu Leipzig als Sohn des aus Arnstadt in Thüringen stammenden Schriftsetzers Heinrich Hildebrand. Er war das zweite von fünf Kindern, von seinem neunten Jahre an aber das einzige, da die Geschwister früh starben. Dies, sowie andere Unglücksfälle verdüsterten den ohnehin ernsten Sinn des Vaters zu schwerer Hypochondrie, und auch der Sohn, obgleich er von der Mutter her eine »springende Heiterkeit« ererbt hatte, stand in Gefahr, Hypochonder zu werden. »Ich habe später,« sagte er, »die tiefsten Hebel der Philosophie an meine Seele setzen müssen, um mein freies Gemüt aus dem Schutte einer finstern Menschen- und Weltanschauung herauszuholen.« Fünfjährig wurde er zur Schule gebracht, nachdem er schon vorher Latein zu lernen begonnen hatte. Er machte rasche Fortschritte; besonders das sprachliche Interesse regte sich schon sehr früh. In seinem 13. Jahre legte er sich ein Heft für Sprachvergleichung (Deutsch-Lateinisch-Französisch) auf eigene Faust an, und schon als Quartaner kam ihm mit Begeisterung der Gedanke, später einmal eine deutsche Grammatik, ein deutsches Wörterbuch, eine deutsche Literaturgeschichte zu schreiben. Vom 12. bis zum 19. Jahre war der Knabe Schüler des Thomasgymnasiums in Leipzig. Zahlreiche aus dieser Zeit stammende deutsche, lateinische, französische, griechische Gedichte sind noch erhalten. In den Ferien wurden weite Wanderungen durch die sächsische Heimat und das ihm besonders liebe Thüringen gemacht, dabei auch einmal der Turnvater Jahn zu Freiburg a. d. Unstrut besucht. Bei seinen Studien kam ihm, wie später bei seinen wissenschaftlichen Forschungen, sein bewundernswertes Gedächtnis zu statten. Seine schon damals geführten Tagebücher lehren ihn uns als einen durchaus innerlichen, peinlich gewissenhaften, zur Selbstbetrach-

tung geneigten Charakter kennen, der mit ungewöhnlicher Schärfe der Beobachtung eine merkwürdige Reife des Urteils wie der Darstellung verband. Als er die Universität bezog, wollte er zunächst Theologie studieren, wandte sich aber, von Gewissenszweifeln bedrängt, der Philosophie und Philologie zu, deren Studium er mit Eifer und aus wahrem innern Beruf aufnahm. Der junge Doktor wirkte dann 2 Jahre lang an derselben Anstalt als Lehrer, die er einst als Schüler besucht hatte. Er war eine geborene Lehrerpersönlichkeit von tiefsittlichem Ernst, reichem Wissen, liebevollem Humor. »Er liebte es, sich behaglich gehen zu lassen, damit die Knaben durch Ruhe und Sammlung in die Seele des Schriftstellers, den Kern seines Werkes eindrängen, nicht dran und drüber hinführen, sondern zu liebevoller Anschauung des Lebendigen gelangten. Da wurde oft Halt gemacht, dafs der Blick einmal, von dem einen Punkt aus im Umkreise weiterschweifend, die Zustände der alten Zeit mit denen der Gegenwart vergleichend, zum rechten Verständnis beider sich erhöbe.« Von einer begrifflich ausgebildeten Unterrichtstheorie wufste er nichts, — wie denn überhaupt das systematische Denken nicht in seiner Art lag; er war mehr Gefühlspädagog, aber eben als solcher erreichte er Erfolge, die ihm seine Schüler noch mit später Anhänglichkeit lohnten.

Schon von Anfang an stiller Mitarbeiter und Korrektor des seit 1854 erscheinenden Grimmschen Wörterbuchs, wurde Hildebrand vom Jahre 1859 an, wo er die persönliche Bekanntschaft Jakob Grimms machte, von diesem zum selbständigen Fortsetzer des monumentalen Werkes vom Buchstaben K an ernannt. Nach Vollendung des K übernahm er das G, das er jedoch nicht bis zu Ende führen durfte, da ihm der Tod vorher die Feder aus der Hand nahm. »Unter den Kennern steht es längst fest, dafs Hildebrandts Arbeit die hingebendste, treueste, gründlichste und geistreichste ist. Durch ihn ist das Werk auf eine bis dahin kaum geahnte Höhe gehoben worden, und das Lesen eines einzelnen Artikels schon ist nirgends so Genufs, wie gerade in K und G. Staunenswerte Belesenheit und ein unvergleichlich tiefer und feiner Sprachsinn machen Hildebrand zum Meister der Lexikographie. Überall schaut er, als ein rechter Schüler Jakob Grimms, die Sprache im Zusammenhang mit dem Leben des Volkes in Glauben, Sitte und Recht. Er gibt eine wirkliche Lebensgeschichte des Wortes, deren innerste Seele er mit bewundernswerter Feinheit herausfühlt und auch dem Leser zur Empfindung zu bringen versteht, und damit gibt er zugleich ein Stück der Geschichte unserer Nation.« Aber die umfassende und eindringende Gelehrtenarbeit, die Hildebrand hier leistete, war eine so grofse Zugabe zu seiner Lehrtätigkeit, dafs sie selbst seine aufserordentliche Arbeitskraft nicht auf die Dauer bewältigen konnte; und so suchte ihm denn eine Bittschrift seiner gelehrten Freunde, der hervorragendsten Germanisten Deutschlands, beim Rate der Stadt Leipzig gänzliche oder teilweise Befreiung von seiner aufreibenden Lehrertätigkeit zu erwirken. Die Bittschrift hatte Erfolg: Der Magistrat wufste die wissenschaftliche Bedeutung Hildebrands voll zu würdigen und setzte seine Pflichtstundenzahl 1865 von achtzehn auf acht herab. Ganz aufatmen konnte der ausgezeichnete Gelehrte aber erst, als ihn (fünf Jahre später) die sächsische Staatsregierung als Professor der neueren deutschen Literatur und Sprache an die Leipziger Hochschule berief. Hier erst, im anregenden Verkehr mit der frischen studierenden Jugend, fühlte sich der Mann, dem allezeit nichts mehr zuwider gewesen ist als die Entfremdung der Wissenschaft vom Leben, ganz an seinem Platze. 25 Jahre lang, oft unter schweren Leiden, hat er dieses Amtes gewaltet und in Wort und Schrift eine Tätigkeit entfaltet, die man mit dem schönen Worte einer »nationalen Seelsorge« bezeichnet hat. Seine pädagogischen Ideen hat er vor allem in der 1867 erschienenen Schrift: »Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt« (Leipzig, Klinkhardt) niedergelegt, welche aus Anlafs eines Vortrags entstand, den er auf der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Leipzig 1865 halten sollte, und welche, wie sie sich schon aus diesem Grunde vorzugsweise mit dem Elementarunterricht befafst, auch die populärste von des Meisters Schriften geworden ist. Ihre breitere Wirkung hat sie übrigens erst seit der 1879

erschienenen zweiten Auflage entfaltet. Ferner wurde 1886 unter seiner Mitwirkung und in seinem Geiste die »Zeitschrift für den deutschen Unterricht« begründet (jetzt herausgegeben von Otto Lyon). Eine Sammlung der in den verschiedenen Jahrgängen zerstreuten Aufsätze des Meisters liegt uns vor in den »Beiträgen zum deutschen Unterricht« (Teubner, 1897). Wer aber den geschätzten Sprachgelehrten als liebenswerten Menschen, als tiefgründigen Denker und feinsinnigen Ästhetiker, als Mann von offenem, weitschauendem Blick und echt deutschem Charakter kennen lernen will, der lese seine »Tagebuchblätter eines Sonntagsphilosophen. Gesammelte Grenzbotenaufsätze« (Leipzig, Grunow).

Am 28. Oktober 1894 beschlofs der Tod die irdische Laufbahn des fleifsigen, und auch noch im Alter jugendlichen Mannes, der noch am letzten Nachmittag vor seinem Tode einen eben vollendeten Aufsatz abgesandt und für den 4. November den Beginn seines Privatissimum angekündigt hatte. Echt nationales Denken und Fühlen ohne jeden chauvinistischen Beisatz, tiefe, aber weitherzige Frömmigkeit, ein reiches, allbeseelendes Gemüt, echter, alles Hypochondrische sieghaft überwindender Humor, eine unerschöpfliche Herzensgüte, wissenschaftlicher Ernst und Scharfsinn, verbunden mit dem feinfühligen Ahnungsvermögen des Künstlers, waren die hervorstechendsten Charakterzüge des Mannes, dem man nicht mit Unrecht an seinem Sarge den Ehrentitel eines Praeceptor germaniae zuerkannt hat.

2. Der Deutschmethodiker. Bei einer Würdigung Hildebrands als Deutschmethodiker ist vor allem zu beachten, dafs es zunächst gar nicht sein Hauptaugenmerk war, die einzelnen Disziplinen des deutschen Unterrichts — Lektüre, Literatur, Aufsatz, Grammatik, Orthographie — methodisch zu fördern; und der Lehrer, der sich nur hierfür bei Hildebrand Rats erholen wollte, würde ziemlich enttäuscht von ihm zurückkehren. Sondern Hildebrands Absicht war vielmehr, die ganze Bedeutung des deutschen Unterrichts wesentlich zu erhöhen, dadurch dafs er ihn aus der Reihe der vorzugsweise technischen Fächer herausnahm und die ihm innewohnende geist-, gemüt- und charakterbildende Kraft, die er sozusagen erst entdeckt hatte, nach allen Seiten hin entwickelte. Dabei konnte es dann nicht ausbleiben, dafs auch für jene mehr praktischen Disziplinen mancher bedeutende Wink abfiel, während freilich die eigentliche Neugestaltung derselben nach Hildebrandschen Grundsätzen die Aufgabe war, die der Meister seiner Schule hinterlassen hat.

Jene Auffassung von der geistbildenden Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache aber wurzelt bei Hildebrand in der Auffassung, die er von der Sprache selbst hat und wie sie sich in der Art seiner Mitarbeit am Grimmschen Wörterbuch so deutlich ausspricht. Ihm ist die Sprache nicht sowohl ein brauchbares Verständigungsmittel im Verkehre der Volksgenossen untereinander, als vielmehr der Niederschlag des gesamten innern und äufsern Lebens eines Volkes, gleichsam der Körper, den sich der Volksgeist gebaut hat und in dessen Formen und Mienenspiel sich alle seine Regungen, die gröbsten wie die zartesten, getreulich widerspiegeln, so dafs die Sprache studieren den Volksgeist, die nationale Seele studieren heifst. Und wie er nun bei seinen Arbeiten im Wörterbuch diese deutsche Volksseele zu studieren und ihr inneres Leben bis in ihre geheimsten Winkel zu verfolgen nicht müde wurde, so stellte er auch dem deutschen Unterrichte das Ziel, die Schüler in den Geist der Sprache, d. i. in den Geist ihres Volkes einzuführen, ihre Seele mit dem Reichtum an Anschauungen, Empfindungen und Gedanken zu nähren, der in der Muttersprache aufgespeichert liegt, und sie (die Schüler) so zu lebendigen Gliedern am Leibe ihres Volkes zu machen. Hier springt die eminente nationale Bedeutung eines Deutschunterrichts nach Hildebrandschen Grundsätzen in die Augen.

Aus dieser Zielbestimmung ergibt sich nun ohne weiteres Hildebrands oberstes methodisches Prinzip: »Der Sprachunterricht sollte mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache, ihren Lebensgehalt, voll und frisch und warm erfassen.« Der herkömmliche Sprachunterricht beschäftigte sich ausschliefslich mit der Form, dem Bau der Sprache und erreichte so bestenfalls eine gute Schulung des Denkens (Grammatik angewandte Logik!); von einer Be-

rücksichtigung des Inhalts der Sprache, d. i. dessen, was die herausgesuchten, die deklinierten und konjugierten Wörter, die Beispiele zur Satzlehre eigentlich zu bedeuten hatten, war keine Rede. Für Hildebrand ist nun das fortwährende Zurückgehen von der Sprachform auf den Sprachinhalt charakteristisch. Sowie er merkt, dafs die Schüler ein Wort blofs mit dem äufsern Ohre auffassen, dafs es ihnen also gleichsam zur wertlosen Sprachmarke geworden ist, beeilt er sich, auch die zugehörige Sachvorstellung in ihnen zu erzeugen, sei es auch nur durch einen lebendigeren Stimmton, eine Erhebung des Blickes, eine Handbewegung u. dergl. m. So macht also er erst mit dem Anschauungsprinzip völlig Ernst: Verbalismus bei Hildebrand wäre eine contradictio in adjecto. Das wichtigste Gebiet aber, auf dem der Grundsatz von der Berücksichtigung des Sprachinhaltes zur Anwendung kommt, ist das der Sprachbilder. Redensarten wie: Etwas ins Auge fassen, etwas aufs Korn nehmen, auf dem Damme sein, oder auch einzelne, jetzt nur noch in übertragenem Sinne gebrauchte Wörter, wie Zweck, Treffer, Spielraum, Überschwang u. a., weisen auf den sinnlichen Untergrund der Sprache hin und sind vortrefflich geeignet, das innere Anschauungsvermögen der Schüler zu bilden, ihrem sinnlichen Empfindungsleben die beste Nahrung zu bieten und so alle Langeweile aus den deutschen Stunden zu verbannen. Sehr oft wird man auch, um den Sprachinhalt in der Schülerseele lebendig zu machen, auf das Hausdeutsch, die Mundart des Schülers zurückgehen müssen, — wie denn überhaupt die Mundart als der Wildling zu betrachten ist, auf den das Edelreis des Hochdeutschen zu pfropfen ist. Man soll den Kindern Mut machen, sich gegebenenfalls in der Schule auch einmal in der Mundart auszudrücken, um so Gelegenheit zu bekommen, den hochdeutschen Ausdruck gerade dann zu geben, wenn mit dem vertrauten mundartlichen Klang auch die Sache im Schüler lebendig geworden ist. Und man soll gelegentlich auch die Kinder auf die Gesetzmäfsigkeiten in ihrer Mundart aufmerksam machen und den Grund derselben in ihrer geschichtlichen Entwicklung nachweisen. Dies aber führt uns auf einen vierten wichtigen Punkt des Hildebrandschen Sprachunterrichts: Eine gewisse Vertrautheit des Lehrers mit der Geschichte der Muttersprache ist unbedingte Voraussetzung desselben. »Es mufs dahin kommen, dafs kein Lehrer mit deutschem Unterricht betraut wird, der nicht das Neuhochdeutsch mit geschichtlichem Blicke ansehen kann.« Gerade in den beständigen Wandelungen der Sprachformen und noch mehr der Wortbedeutungen besteht ja nicht zum wenigsten das Leben der Sprache; und so gewährt uns denn die geschichtliche Betrachtungsweise die sicherste Bürgschaft dafür, dafs es uns gelingt, die geist- und charakterbildende Kraft zu entbinden, die in der Sprache schlummert.

An die bisherigen, ein zusammenhängendes Ganzes bildenden Grundsätze des Hildebrandschen Deutschunterrichts reihen sich noch zwei mehr abseits liegende, aber nicht minder charakteristische an: »Der Lehrer des Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können, sondern alles das sie unter seiner Leitung finden lassen,« und: »Das Hauptgewicht sollte auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene.«

Wie machte sich nun der Einflufs dieser Sätze in dem Betriebe der oben genannten praktischen Disziplinen des Sprachunterrichts geltend? Im allgemeinen wird sich schon die Erhöhung des Interesses und die stetige Inanspruchnahme des ganzen innern lebendigen Menschen bei Lehrer und Schülern als vorteilhaft erweisen. Die Orthographie betrachtet Hildebrand mit geflissentlicher Geringschätzung; sie sei der Tummelplatz schulmeisterlicher Pedanterie. Schwankungen in der Schreibart seien natürlich. Nur eine geschichtliche Betrachtungsweise (z. B. woher das h in Rhein komme) könne den trockenen Stoff frisch und lebendig gestalten. Im übrigen müsse der Lehrer mit der Orthographie »die äufserste Muttergeduld« haben. Grammatik denkt er sich am besten in der Weise betrieben, dafs beim Lesen eine Einzelheit aufgegriffen und ihr nächster Zusammenhang aufgezeigt wird, so dafs das grammatische System partienweise vor den Augen der Schüler entsteht. Die grammatischen Formen sind aus der Mundart des Schülers abzuleiten; aus der Beobachtung seiner eigenen Redeweise soll

der Schüler die grammatischen Regeln abstrahieren. Auch hier wird durch den geschichtlichen Blick des Lehrers Geist und Leben in den Unterricht kommen. Besondere Bedeutung ist der Wortbildungslehre beizulegen. Auf diesen Punkt hat die Schule Hildebrands ein ganz besonderes Augenmerk gerichtet! Für den Aufsatz warnt er vor den moralisierenden und philosophierenden Themata; auch realistische Stoffe, wenn sie eben erst gelehrt worden seien, empföhlen sich nicht. Themata, durch die der eigene Inhalt der Schülerseele hervorgelockt werde, seien zu bevorzugen. Besonders bewahre man die Schüler vor dem abstrakten Stil (langatmigen Perioden u. dergl.); man halte sie dazu an, sich das Niederzuschreibende laut vorzusagen.

3. **Der Pädagog.** Über der Würdigung Rudolf Hildebrands als Erneuerer des Deutschunterrichts dürfen wir aber seine allgemein-pädagogische Bedeutung nicht übersehen. Hildebrand ist in dieser Beziehung ein Homo sui generis; er steht ganz abseits von aller Überlieferung und aller pädagogischen Gruppenbildung, und wir finden bei ihm weder die landläufigen Grundbegriffe der pädagogischen Theoretiker, noch eine bewufste Stellungnahme zu den wissenschaftlichen Fragen der pädagogischen Psychologie. Er hat sich seine pädagogische Theorie und Methodik allein durch eigenes Nachdenken auf Grund einer lebendigen Praxis erworben; das gibt seiner ganzen Erscheinung die erquickende Frische und Unmittelbarkeit, die Jugendlichkeit, die ihn wiederum so auffallend befähigt hat, die Jugend zu verstehen. Selbst wo Hildebrand mit den Begriffen der zünftigen Psychologie und Pädagogik operiert und wo er ihre Termini gebraucht, da verbindet er doch meistens einen eigenen Sinn damit. Dies gilt schon von dem Begriffe »Gemüt«, der im Mittelpunkt seiner ganzen Unterrichtstheorie steht. Gemüt ist ihm nicht etwa blofs der Inbegriff des Gefühlslebens, sondern »der ganze lebendige Mensch«; es bezeichnet nach ihm einen Zustand hochgespannter seelischer Energie, in welchem Anschauen, Empfinden, Denken und Wollen in eins verschmelzen. Nur in diesem Zustande, nur mittels »des tätigen, des schöpferischen Gemütes« erfassen wir die Dinge in ihrem »vollen Leben«, mit »Farbe und Duft und Seele«, während der blofse Verstand uns von einem Gegenstande »nur die Umrisse und die Fläche« gibt. So stellt Hildebrand überall und mit unermüdlicher Konsequenz und Treue diese Erfassung der Dinge mittels des Gemütes dem blofsen verstandesmäfsigen Lernen als das Höhere und Wertvollere gegenüber, und eben in diesem ununterbrochenen Protest gegen alles blofs verstandes- und gedächtnismäfsige Wissen und Lernen liegt ein zweiter Kernpunkt seiner Pädagogik. »Den Verstand bildet die Schule genug, das Gemüt zu wenig.« Nicht, dafs er den Verstand überhaupt unberücksichtigt lassen wollte! Aber er will »empfundenes Wissen« an Stelle des »blofs gewufsten Wissens«. Lehrer und Schüler sollen die Lehrstoffe nicht kalt beschauend und interesselos an sich vorübergleiten lassen, sondern sie sollen sie »zu färben wissen mit dem Mute der eigenen Wertempfindung«. Der Verstand ist an sich immer interesselos, es liegt ihm nur daran, die »auftauchenden Fragen abzutun und die Sachen, die vor ihn kommen, rasch wieder an ihren Ort zu stellen«, d. h. sie zu rubrizieren und zu etikettieren; und das Gedächtnis ist oft blofs »die Vorratskammer des kühlen, trockenen, interesselosen Verstandes«. Aber es sollte vielmehr »die Vorratskammer des ganzen lebendigen innern Menschen sein, in dem Verstand und Phantasie und Gefühl einmal glücklich als ein lebendiges Eins wirksam sind«. Und das geschieht, wenn sich dem Wissen überall das Fühlen zugesellt, »die innerste Beteiligung des eigensten Ich«; denn die ist es, »die ein Gelerntes, Gesehenes, Erfahrenes am sichersten im Gedächtnis festheftet«. Hildebrand nennt — abweichend vom Sprachgebrauch der Schulpsychologie — dieses Fühlen ein »Empfinden«; und nur das Empfinden ist es, was die Dinge für uns wertvoll macht, was uns eine persönliche Stellung zu ihnen anweist. Hier berühren sich Hildebrands Gedanken mit der Herbartschen Lehre vom Interesse; eine völlige Kongruenz findet indessen nicht statt, — wie denn auch Hildebrand das Wort Interesse niemals in diesem umfassenden Sinne angewandt hat. Seine »Empfindung« ist aber doch auch wieder nicht ein blofses Fühlen, ein Er-

leiden, sondern es ist ein Tätigsein, es ist ein Fühlen und Anschauen, oder auch ein Fühlen und Denken zugleich. Und hier tritt uns eine dritte Eigentümlichkeit der Hildebrandschen Pädagogik und Psychologie entgegen: dafs sie nämlich ihre Stärke nicht im Teilen (divide et impera), sondern im Zusammenschliefsen und Zusammenschauen findet. Hildebrand hat einen merkwürdig genialen Blick für das Zusammengehörige, Ganze des Seelenlebens. Wie er das naturgemäfse Zusammengewachsensein von Wissen und Fühlen betont, so fordert er anderseits auch ein ständiges Hand in Handgehen von Fühlen und Anschauen, ja fernerhin von Anschauen, Fühlen und Denken zugleich, — von Anschauen und Denken allein ohnehin. Die Art, wie er z. B. vor den Schülern eine Phrase wie »die Arbeit ging nur langsam vorwärts«, auf ihren sinnlichen Untergrund zurückführt, ist ein vorzügliches Beispiel für diese gleichzeitige Berücksichtigung von Anschauen, Empfinden und Denken, zugleich auch ein Beispiel, wie seine Forderung, den Humor in den Dienst des Unterrichts zu stellen, zu verwirklichen ist. So stellt er auch den Anschauungen der Sinne die »Anschauungen des Gemüts« zur Seite, und als Ideal des Lernprozesses bezeichnet er es, dafs immer »Sehen, Denken und Empfinden in ein Tun zusammenfallen«. Dem abstrakten, in den Kunstwörtern der Wissenschaft und den ihres sinnlichen Gehaltes beraubten bildlichen Redensarten einherschreitenden Denken aber stellt er das »gegenständliche Denken« Goethes gegenüber, und in dem Kapitel »Vom Bildergehalt der Sprache und seiner Verwertung in der Schule« gibt er uns zahlreiche Fingerzeige, wie wir den Weg zu diesem »Denken in Anschauungen« wiederfinden können.

Hohen Wert legt Hildebrand auch auf die Selbsttätigkeit, die Selbstbeobachtung, das Selbstfinden der Schüler. Diese sollen »geistig zugreifen lernen«; ihr Mutterwitz, das schlummernde Gefühl für das Rechte, ist vor allem zu benutzen. Es kommt nicht darauf an, dafs die Schüler alles im Gedächtnis behalten, was man ihnen gesagt hat; hat es einmal ihre Seele wahrhaft bewegt, dann wirkt es auch als »dunkler Besitz«, wenn auch unsichtbar und unkontrollierbar weiter. Das Examenwesen mit seiner Bevorzugung des Gedächtniswissens ist eine schwere Gefahr für unsere ganze geistige Entwicklung als Nation. Aller Unterricht soll den Kindern Freude machen, denn »Freude nährt auch«; die Langeweile ist »der wahre Teufel des ganzen Schullebens«. Auch das blofs gelegentliche Lehren und Lernen hat seinen Wert; solch beiläufig Dargebotenes erweckt bei den Schülern eine gröfsere Teilnahme und haftet besser. Kein Buch soll zwischen Lehrer und Schülern, zwischen Schülern und Sache stehen; die Schüler sollen mit dem Lehrer »selber und unmittelbar vor dem Gegenstande stehen«. Besonders wichtig ist in unserer abstrakten Zeit auch die Ausbildung der Sinne, insbesondere des Sehens; denn Denken ist ja nichts als ein »Sehen auf höherer Stufe«, und wer schon mit seinen leiblichen Augen nicht richtig sehen gelernt hat, wie will es der mit seinen geistigen? Usw.

Möge diese Blütenlese Hildebrandscher Gedanken die Lust erwecken, sich mehr mit diesem eigenartigen Pädagogen zu befassen. Jedenfalls hat seine Wirksamkeit — besonders als Erziehungskünstler — ihren Höhepunkt noch nicht erreicht.

Literatur: ad 1. Rudolf Hildebrand, Ein Erinnerungsbild von Georg Berlit. 1895. — ad 2. Ein vollständiges Verzeichnis der von Hildebrand beeinflufsten deutschmethodischen Schriften lindet sich in dem Werke: Dr. Richard Laube, Rudolf Hildebrand u. seine Schule. Leipzig 1903. — Die wichtigsten sind: a) theoretische: Georg Heydner, Beiträge zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens. Leipzig 1894. — E. Laas, Der deutsche Unterricht an höh. Lehranstalten. Berlin 1872. — R. Lehmann, Der deutsche Unterricht. 1890. — E. Linde, Die Muttersprache im Elementarunterricht. Leipzig 1891. — E. Lüttge, Beiträge zur Theorie und Praxis des deutschen Sprachunterrichts. Leipzig 1899. — Albert Richter, Der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung. Ebenda 1872. — Rich. Seyfert, Lehrplan für den deutschen Sprachunterricht. Ebenda 1901. — Hugo Weber, Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache. 2. Aufl. Ebenda 1891. — b) praktische: Hache u. Prüll, Dei gesamte Sprachunterricht in der Volksschule im Anschlufs an den Sachunterricht. Dresden 1895. — Hähnel u. Patzig, Sprachschule in konzentrischen Kreisen mit besonderer Berücksichtigung der Wortbildung und Wortbedeutung. 2. Aufl. Leipzig 1899. — C. J. Krumbach, Deutsche Sprech-, Lese- u. Sprachübungen. Ebenda 1893. — Otto Lyon, Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und

naturgemäfsen Unterrichts in der deutschen Sprache, sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung. 4. Aufl. Ebenda 1896. — J. G. Mülder, Sprach- und Übungsstoffe aus der deutschen Kulturgeschichte. Berlin 1900. — Albert Richter, Deutsche Redensarten, sprachlich und kulturgeschichtlich erläutert. 2. Aufl. Ebenda 1893. — Gustav Rudolph, Der Deutschunterricht. Entwürfe und Lehrproben. 2. Aufl. Ebenda 1897. — Remigius Vollmann, Wortkunde in der Schule auf Grundlage des Sachunterrichts. München 1903. — Edwin Wilke. Deutsche Wortkunde. 3. Aufl. Ebenda 1905. — Ders., Sprachhefte für Volksschulen. 6. Aufl. Halle 1905. ad 3. — Ders., Rudolf Hildebrands Pädagogik (Deutsche Schule 1904, S. 401 u. 465). — E. Linde, Persönlichkeitspädagogik, mit besonderer Berücksichtigung der Unterrichtsweise Rudolf Hildebrands. 2. Aufl. Leipzig 1905.

Gotha. E. Linde.

Hilfsschulen für Schwachbefähigte

1. Zur Geschichte der Hilfsschule. 2. Ihre Notwendigkeit. 3. Organisation: a) Zweck und Ziel, b) Aufnahme, c) Entlassung, d) Gliederung, e) Unterrichtliche und erziehliche Behandlung, Lehrplan, f) Stundenplan, g) Lehrer, h) Prüfungen, i) Kosten. 4. Erfolge der Hilfsschule.

1. Zur Geschichte der Hilfsschule. Die Hilfsschule für Schwachbefähigte ist hervorgegangen aus der Idiotenfürsorge, und ihre Entwicklungsgeschichte steht daher in engem Zusammenhange mit der Geschichte der Idiotenpflege, welche in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts anfing, praktische Gestalt anzunehmen. Den ersten Versuch, einen Idioten zu erziehen, machte der Pariser Arzt Itard um das Jahr 1800. 1818 begann man in Hartford in Amerika in einer Anstalt idiotische Kinder zu unterrichten. Im Jahre 1821 verlangte der Arzt Fering wenigstens für alle gröfsern Städte besondere Unterrichtsanstalten für blöd- und schwachsinnige Kinder, ähnlich wie solche bereits für Taubstumme und Blinde bestanden. Um das Jahr 1828 gründete der Lehrer Guggenmoos in Salzburg eine Anstalt für Schwachsinnige, die aber schon nach achtjährigem Bestehen wegen Mangels an materieller Unterstützung einging. In den dreifsiger Jahren begann der französische Arzt Séguin Idioten zu unterrichten; sein Lehrbuch über Idiotenpflege, das in jener Zeit erschien, erlangte grofse Bedeutung, die es bis heute noch nicht gänzlich verloren hat.

Pfarrer Haldenwang gründete 1835 zu Wildberg in Württemberg eine Anstalt zur Erziehung blödsinniger Kinder. Um dieselbe Zeit nahm der Direktor der Taubstummenanstalt in Eisenach, Kern, auch blödsinnige Kinder zur Erziehung auf.

So bestanden bis gegen Mitte des 19. Jahrhunderts zerstreut einige Anstalten zur Erziehung idiotischer Kinder. Da gelang es einem jungen schweizerischen Arzt, Dr. Guggenbühl, die Aufmerksamkeit der gesamten gebildeten Welt auf die Rettungsarbeit an den Bedauernswerten zu lenken. Sein berühmt gewordener »Hilferuf aus den Alpen zur Bekämpfung des schrecklichen Kretinismus« gab den Anstofs zu einer mächtigen Bewegung. Im Jahre 1841, kaum ein Jahr nach Erscheinen seines Aufrufs, konnte Dr. Guggenbühl infolge reichlicher Beiträge auf dem Abendberge bei Interlaken die erste Kretinenheilanstalt eröffnen, welche sich europäischen Ruf erwarb. Allein Dr. Guggenbühl hatte zuviel versprochen; er hatte Heilung des Kretinismus in Aussicht gestellt; das aber erreichte er in seiner Anstalt trotz ehrlicher Bemühungen nicht. Er wurde deshalb bald der Charlatanerie beschuldigt, und war, da ihm jede Unterstützung entzogen wurde, genötigt, seine Anstalt nach 15 jährigem Bestehen aufzugeben. Seine Ideen und sein Werk haben aber doch aufserordentlich anregend gewirkt. Zahlreiche private und öffentliche Anstalten wurden gegründet und vielfach die Erziehung anormaler Kinder staatlich geregelt. Bald wurde auf Hubertusburg in Sachsen die erste staatliche Anstalt errichtet. 1855 gründete Kern, der sich inzwischen den Doktorgrad erworben hatte, eine Anstalt in Gohlis bei Leipzig, welche er später nach Möckern verlegte, von wo aus sie rühmlichst bekannt wurde. Noch eine ganze Menge von Anstalten erstanden in dieser Zeit. Das Anstaltswesen erfuhr später eine bedeutende Förderung durch die im Jahre 1874 gegründete »Konferenz für Idioten-Heilpflege«, die sich Förderung der Idiotenerziehung und Ausbau des Anstaltswesens zur Aufgabe machte; ihr Organ ist die »Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer«.

In den Anstalten konnten aber doch bei weitem nicht alle anormal veranlagten Kinder Aufnahme finden, und den Schwach-

sinnigen leichteren Grades, den Schwachbefähigten, war also noch nicht geholfen. Der schon genannte Dr. Kern und der damalige Taubstummenlehrer Ernst Stötzner traten daher mit Wort und Schrift ein für Errichtung von Schulen für schwachbefähigte Kinder. Es gelang ihnen, im Jahre 1865 eine Gesellschaft zur Förderung der Schwach- und Blödsinnigenbildung zu organisieren, welche im Herbste desselben Jahres in Hannover eine (die einzige) Versammlung abhielt und nach einem Vortrag Stötzners über Schulen für schwachsinnige Kinder folgende Resolution annahm: »In allen gröfseren Städten gründe man Schulen für schwachsinnige Kinder, damit diese, die später zum gröfsten Teile der Gemeinde zur Last fallen, durch geeignete Persönlichkeiten und entsprechenden Unterricht zu brauchbaren Menschen herangebildet werden.« Daraufhin errichtete 1867 Dresden eine Klasse für schwachsinnige Kinder, aus der sich bis heute nach und nach mehrere Hilfsschulen entwickelt haben. Dem Beispiele Dresdens folgten 1874 Gera und 1879 Elberfeld.

Doch galt es für die Freunde der Schulen für schwachsinnige Kinder noch manchen Widerstand zu überwinden, welcher nicht zum geringsten Teil in pädagogischen Kreisen wurzelte. Namentlich waren es Direktoren und Lehrer an Internatsanstalten für Blöd- und Schwachsinnige, welche Gründe gegen Errichtung von Schulen geltend machten und diese besonders auch in den oben genannten Konferenzen zum Ausdruck brachten. Daher kamen die Vertreter der Hilfsschulidee zu der Überzeugung, dafs ihre Sache bei der Konferenz nicht genügende Förderung erfahre und traten, um durch gemeinsame Arbeit die mancherlei Hindernisse zu überwinden, durch Aufklärung die gegen die Hilfsschule bestehenden Vorurteile zu beseitigen, die Hilfsschulpädagogik weiter auszubauen, die grundlegenden Wissenschaften zu fördern und für Verbreitung der Hilfsschule zu sorgen im Jahre 1898 zu einer zweiten Vereinigung zusammen und gründeten den »Verband der Hilfsschulen Deutschlands«, dem sich die »Zeitschrift für Kinderforschung« als Organ zur Verfügung stellte.

Mit der Grenzregulierung des I. Verbandstages zu Hannover, wonach blödsinnige, für das öffentliche Leben nicht erziehbare, kaum abrichtbare oder nur in sehr geringem Grade bildungsfähige Individuen nach wie vor am besten in der Anstalt untergebracht sind, waren nun auch die Vertreter der Interessen der Anstalten einverstanden.

Der rührigen Tätigkeit des Verbandes, dem die Behörden grofse Aufmerksamkeit schenken, ist es hauptsächlich zuzuschreiben, wenn in den letzten Jahren die Zahl der Hilfsschulen und Hilfsklassen in Deutschland rasch in die Höhe gegangen ist. Nach dem Berichte des IV. Verbandstages im Jahre 1903 bestehen nunmehr in mehr als 200 deutschen Städten Hilfsschulen (135) und Hilfsklassen, in welchen insgesamt etwa 6000 Knaben und 5000 Mädchen, also 11 000 schwachbefähigte Kinder unterrichtet werden. Auch das Ausland hat begonnen mit der Einrichtung von Hilfsschulen. Solche bestehen bereits in Amerika, Belgien, Dänemark, England, Holland, Italien, Österreich und in der Schweiz.

2. Notwendigkeit der Hilfsschule. Die Existenz des Unterrichtszwanges und die Gründe, die für Einführung desselben mafsgebend waren, verlangen ebenso zwingend die Einrichtung der Hilfsschulen; denn es liegt im Sinne dieses Gesetzes, dafs die ihm entsprechende Bildungsanstalt, das ist die Volksschule, in welcher weitaus der gröfste Teil des Volkes (90 %) seine Ausbildung zu holen gezwungen ist, jede Kräfteanlage zur gröfstmöglichen Entfaltung und Ausbildung bringen, damit einerseits die gemeinsame Kulturaufgabe die bestmögliche Förderung erfahre, und andrerseits der einzelne befähigt ist, ein menschenwürdiges Dasein zu führen, ohne dafs aber durch die Ausbildung die Jugend gesundheitliche Nachteile erleide. Ohne die Hilfsschule ist die Volksschule nicht im stande, dieser Forderung gerecht zu werden, da sie gezwungen ist, neben den normalen Kindern auch anormale in derselben Unterrichtsgemeinschaft zu unterrichten; denn weitaus der kleinste Teil der Eltern schwachsinniger Kinder ist in der Lage, diesen Privatunterricht geben zu lassen oder sie in Anstalten zu schicken. Diese letzteren würden zudem bei weitem nicht ausreichen. In einer Klasse von 40 und mehr Schülern ist es aber bei den hohen Lehrzielen rein

unmöglich, dem einen schwachen Kinde diejenige Aufmerksamkeit zu teil werden zu lassen, deren es zu seinem Fortkommen unbedingt bedarf, ohne dafs dadurch die normalen Schüler, welche weitaus den gröfsten Teil (ca. 99 1/2 %) der Klasse bilden, bedenklich benachteiligt würden; denn eine besondere Berücksichtigung der Schwachbefähigten durch die Lehrenden hätte zur Folge, dafs für die normalen und leistungsfähigen Schüler viel Zeit ungenützt verloren ginge, dafs diese nicht zu der Höhe geistiger Entwicklung gebracht werden würden, zu der sie ohne jenen Ballast leicht und ohne jede Überbürdung zu bringen wären, ganz abgesehen von den durch Zeitüberflufs entstehenden moralisch bedenklichen Angewohnheiten. So würde die Volksbildung in einer Zeit gesteigerter Anforderungen durch Verringerung des Lehrstoffes entgegen dem Interesse der Gesamtheit wie des einzelnen herabgedrückt oder mindestens zurückgehalten zu Gunsten einiger weniger Schwachbefähigter, die zudem dadurch nichts oder doch nicht viel gewinnen würden. Auch lehrt die Erfahrung, dafs normale Kinder durch die Anwesenheit auch nur eines Schwachsinnigen oft bedenklichen Schaden leiden in moralischer wie in gesundheitlicher Hinsicht. Man denke hier an die psychische Ansteckung bei Sprachgebrechen, Hysterie, choreatischen Nervenzuckungen usw., mit welchen Leiden Schwachbefähigte häufig behaftet sind, ohne dafs sie auf Grund derselben aus der Schule ausgewiesen werden könnten.

Dem schwachsinnigen Kinde selbst nützt der Besuch der Schule neben einer Mehrheit normaler Kinder gar nichts. Er schädigt es vielmehr in seiner physischen und psychischen Entwicklung sowohl in intellektueller wie moralischer Beziehung. Weitaus die gröfste Mehrzahl Schwachbefähigter oder Schwachsinniger leichteren Grades ist in der körperlichen Entwicklung hinter normalen gleicher Altersstufe zurück. Das zeigen die verschiedenen Messungen, die von mehreren Ärzten vorgenommen worden sind. Daher bedarf die körperliche Entwicklung dieser Kinder in erster Linie einer positiven Förderung, also erziehlicher Mafsnahmen, die im Rahmen der grofsen Normalklassen durchzuführen nicht möglich ist. Das stundenlange, tägliche Stillesitzen in einem geschlossenen Raum bedeutet aber eine Hemmung der körperlichen Entwicklung, die der schwächliche Organismus dieser Schüler nicht ertragen kann.

Ein Unterricht, der eingerichtet ist für die Durchschnittsbegabung einer Klasse ist für Schwachbefähigte wertlos, weil er Dinge voraussetzt und voraussetzen mufs, die bei diesen eben nicht vorhanden sind. Daher sind diese Kinder gar bald unbeschäftigt und teilnahmslos. Ihre tiefer stehenden Interessen finden keine Förderung, sie werden vielmehr mit Rücksicht auf die Mehrheit unterdrückt, ihre geistige Entwicklung also verhindert. Durch strenge Schulzucht zu äufserer Ruhe gezwungen, werden die einen bald stumpf und apathisch und gewöhnen sich an ein stupides Hindämmern, die andern verursachen, durch ihren wenn auch nur in geringem Grade vorhandenen Betätigungstrieb veranlafst, ihre Zeit auf eigene Faust auszufüllen, Störungen im Unterricht und ziehen sich häufige Mahnungen, Drohungen und Strafen zu, deren Gerechtigkeit sie weder fühlen noch einsehen. Sie werden verstockt, verlieren Ehr- und Schamgefühl, lernen Mittel und Wege finden, den Lehrer zu hintergehen, gewöhnen sich das Heucheln und Lügen an und legen so während 7—8 langer Jahre die Grundlage für eine spätere Verbrecherlaufbahn. Mit einer solchen Grundstimmung des Charakters, meist unfähig zu den einfachsten Leistungen und widerstandslos gegen Verführung, stehen diese Menschen dann plötzlich mitten im Kampf des Lebens. Kein Wunder, wenn sie der Ausbeutung und dem Laster zum Opfer fallen und im Arbeitshaus, Gefängnis oder gar im Zuchthaus enden. Sie werden dank ihrer vernachlässigten Erziehung zu einer Gefahr für den einzelnen und fallen der Gesamtheit zur Last.

Dagegen vermag die Hilfsschule den gröfsten Teil der ihr zugewiesenen Zöglinge zu brauchbaren, arbeits- ja erwerbsfähigen Gliedern der menschlichen Gesellschaft heranzubilden. Durch sie ist die allgemeine Volksschule im stande, die Forderungen der Zeit zu erfüllen, durch sie wird für die Mitwelt manche Gefahr verhütet, dem Staat und der Gemeinde werden nicht unbedeutende Kosten erspart und dazu der Gemeinschaft viele Arbeitskräfte

erhalten. Damit ist aber die Notwendigkeit besonderer Einrichtungen für die Heranbildung schwachbefähigter Kinder hinreichend begründet. Solange nun bei dem gröfsten Teile unserer Schüler die häusliche Erziehung die physische, intellektuelle und moralische Entwicklung nicht schädigt, sind Schulen den Anstalten, welche ungleich mehr Kosten verursachen würden, vorzuziehen; denn die Familie übt auch in materiell wenig günstigen Verhältnissen einen wohltätigen Einflufs aus auf das kindliche Gemüt, und das Leben und Treiben im Elternhaus und seiner Umgebung ist von hohem Wert für die praktische Ausbildung; denn eine Erziehung für das öffentliche Leben mufs vom öffentlichen Leben beeinflufst sein.

8. **Organisation der Hilfsschule.** a) Zweck und Ziel. Wie in der Begründung der Notwendigkeit bereits angedeutet wurde, hat die Hilfsschule die Volksschule zu befreien von den hemmenden und störenden abnormen Schülern und diese zu brauchbaren, arbeitsfähigen Menschen heranzubilden, ohne sie dem wohltätigen Einflusse der Familie und des öffentlichen Lebens zu entziehen. Nicht Vermittlung einer Menge Kenntnisse und Fertigkeiten betrachtet sie als ihre Hauptaufgabe, sondern die Erziehung, durch welche ihre Zöglinge in den Stand gesetzt werden, im Dienste der Gesamtheit ihr Teil Arbeit zu leisten und sich in eine soziale Gemeinschaft einzufügen.

Da einerseits die Wissenschaft, welche sich mit der Erforschung der angeborenen oder früh erworbenen abnormen Geisteszustände beschäftigt, die Psychopathologie, noch nicht weit über die ersten Anfänge hinausgekommen ist, da andrerseits die verschiedenen Grade geistiger Schwächezustände fast ohne charakteristische Merkmale ineinander übergehen, läfst sich bislang nicht ohne weiteres bestimmen, welche Kinder als schwachbefähigt der Hilfsschule zuzuweisen sind. Erst nach längerer Beobachtung können diese Kinder mit Sicherheit bezeichnet werden. Daher betrachtet man in der Praxis jene Kinder als schwachbefähigte oder in leichterem Grade schwachsinnig, welche derart geistig schwach sind, dafs sie an dem Unterrichte in der Unterstufe einer Volks- bezw. Bürgerschule nicht mit Erfolg teilnehmen können.

b) Aufnahme. Deshalb werden in der Regel jene Kinder der Hilfsschule zugeteilt, welche nach zweijährigem Schulbesuch nicht aus der untersten Klasse einer Volks- bezw. Bürgerschule versetzt werden können.

Von dieser Regel wird nun allerdings dann abgewichen, wenn schon während des ersten Jahres des Schulbesuchs der Geisteszustand eines Kindes als abnorm schwach unzweifelhaft zu erkennen ist. Es ist überhaupt dahin zu streben, die Beobachtungszeit soviel als möglich zu kürzen; denn diese zwei Jahre der besten Entwicklungszeit sind für die Ausbildung des Kindes mehr als verloren; es wird in dieser Zeit in seiner Entwicklung bedeutend gehemmt und ist nach den zwei Jahren nicht mehr solange und nicht mehr in dem Grade bildungsfähig, wie zur Zeit seines Schuleintrittes. Besserung in dieser Beziehung ist hauptsächlich von einer bessern psychologischen Schulung der Lehrkräfte zu erwarten. Der Umstand, dafs öfters Kinder aus der Hilfsschule wieder in die Normalklassen zurückversetzt werden müssen, beweist, dafs sie falsch eingewiesen waren. Wo Förderklassen eingerichtet sind, wie in Mannheim, wird dies nicht vorkommen, weil da dem Kinde schon im zweiten Schuljahre in der Förderklasse in hohem Mafse individuelle Behandlung zu teil wird, weshalb sein Zustand weit sicherer und auch früher erkannt wird, als in einer Normalklasse; auch ist er als Schüler der Förderklasse nicht den Schädigungen ausgesetzt wie als Repetent einer normalen Klasse.*)

Fast überall werden die von ihren Klassenlehrern für die Hilfsschule angemeldeten Kinder einer Prüfung unterzogen, welche vorgenommen wird von dem Schulleiter, dem Schularzt, dem Klassenlehrer des Kindes und dem Leiter der Hilfsschule oder einer Hilfsklasse.

An einigen Orten glaubt man den Eltern das Recht zugestehen zu müssen, gegen Einweisung ihres Kindes in die Hilfsschule Einspruch zu erheben, während an andern Orten die Schule das Recht für

*) Vergl. Art. »Mannheimer Schulsystem«.

sich in Anspruch nimmt, die ihr anvertrauten Kinder innerhalb der Volksschule in den Bildungsgang einzuweisen, der ihren Fähigkeiten am besten entspricht. Der Verband der Hilfsschulen Deutschlands strebt gesetzliche Bestimmungen an, die der Schule dieses Recht ausdrücklich zuerkennen. Jedenfalls werden überall die Eltern rechtzeitig von einer derartigen Mafsnahme in Kenntnis gesetzt und auf Wunsch mündlich über Notwendigkeit und Nützlichkeit derselben belehrt.*)

Nicht in die Hilfsschule gehören Kinder, die an Schwachsinn höheren Grades oder an Blödsinn leiden, ferner blinde, taubstumme, stark schwerhörige und epileptische, ebenso jene normalen Kinder, die zurückgeblieben sind wegen lang dauernder Krankheit, mangelhaften Schulbesuchs, häufigen Wechsels des Schulortes oder anderer ungünstiger äufserer Verhältnisse, endlich sittlich verwahrloste Kinder.

c) Entlassung. Da die Kinder meist in die Hilfsschule kommen, nachdem von den 8 pflichtigen Jahren bereits 2 verflossen sind, verbleiben sie auch meist 6 Jahre in der Hilfsschule. Sehr häufig aber dürfen sie mit Einwilligung der Eltern noch 1—2 Jahre statt des Besuchs einer Fortbildungsschule länger darin verbleiben. Vielerorts wird eine besondere Fortbildungsschule angestrebt.**)

d) Gliederung. Nicht überall bestehen besondere, selbständige Hilfsschulen. An sehr vielen Orten ist es ein einheitliches System stufenmäfsig aufeinander folgender Klassen, die in Gruppen oder parallelen Reihen getrennt in verschiedenen Schulhäusern oder Schulbezirken untergebracht sind. Auf diese Weise wird vermieden, dafs ein bestimmtes Schulhaus als die »Dummenschule« bekannt wird, dafs die Schüler sehr grofse ermüdende und durch grofsen Verkehr gefährliche Schulwege zurückzulegen haben, und zu weit aus der ihnen vertrauten Umgebung entfernt werden. Einzelne, verschiedenen Schulhäusern zugeteilte Hilfsklassen, in denen mehrere Stufen vereinigt sind, können aber den Zweck der Hilfsschule niemals erfüllen. Die Klassen, in welchen meist Knaben und Mädchen zusammen unterrichtet werden, sind nicht Altersklassen, sondern Fähigkeitsklassen und bilden ein drei-, vier-, fünf- oder sechsstufiges System, von welchen das letztere, da es den 6 Schuljahren entspricht, das natürlichste ist. Vielfach besuchen Kinder, welche in irgend einem Fache wesentlich Geringeres leisten, als in den übrigen, in diesem Fache den Unterricht der niedereren Klasse, während sie sonst der höheren Klasse angehören; gegen sie können andere ausgetauscht werden, die der niedereren Klasse angehören müssen, in einem Fache aber an dem Unterrichte der höheren Klasse teilzunehmen vermögen. Der Wert eines solchen Austausches wird neuerdings nicht mit Unrecht angezweifelt. Als Maximum der Klassenstärke gilt die Zahl 15—20. Es ist für die Kinder von grofsem Vorteile, dafs der Lehrer, an den sie sich einmal gewöhnt haben und der sie kennt, mit ihnen aufsteigt womöglich bis zu ihrer Entlassung. Im Interesse des unbedingt notwendigen systematischen Aufbaues sei die Hilfsschule konfessionell gemischt. Es wäre gegenüber dem Gemeinwesen wie auch gegenüber dem einzelnen Kinde nicht zu verantworten, wenn konfessionelle Rücksichten den Ausbau einer Hilfsschule erschwerten oder gar unmöglich machten und einzelne Kinder verhinderten, an den Vorteilen einer solchen Einrichtung teilzunehmen.

e) Unterrichtliche und erziehliche Behandlung, Lehrplan. Der geistige und körperliche Zustand der schwachbefähigten Schüler verlangt eine

*) Inzwischen hat das Königl. Preufs. Oberverwaltungsgericht eine Entscheidung getroffen, in welcher die Hilfsschule als öffentliche Volksschule anerkannt und der Ortsschulbehörde die Befugnis zugestanden wird, den regelmäfsigen Besuch der der Hilfsschule zugewiesenen schulpflichtigen Kinder zwangsweise durchzusetzen. (Mitgeteilt im Bericht des V. Verbandstages deutscher Hilfsschulen 1905.)

**) An manchen Orten, z. B. in Berlin, haben sich Fürsorgevereine gebildet, welche entlassenen Hilfsschulzöglingen auf ihrem späteren Lebenswege ratend und helfend zur Seite stehen wollen.

In Braunschweig hat sich eine »Rechtsschutzstelle für geistig Minderwertige« gebildet, welche gröfsere Berücksichtigung der verminderten Zurechnungsfähigkeit in der Strafrechtspflege anstrebt.

Auf Anregung des Vorstandes des Hilfsschulverbandes wollen die Militärbehörden Rücksicht nehmen auf die gestellungspflichtigen Minderbegabten. (Bericht des V. Verbandstages.)

ganz besondere Behandlung. Ihr Organismus oder doch wichtige Organe und Organkomplexe, wie die Hand, die Sprachwerkzeuge und Sinnesorgane sind hinsichtlich einer genaueren Funktion in sehr rückständiger Verfassung und zwar infolge zu geringer Übung und Betätigung. Angeborene oder früh erworbene Unregelmäfsigkeiten im Organismus verhindern eine richtige und regelmäfsige Ernährung des Körpers oder auch einzelner Partien. Die mangelhaften inneren Ernährungsverhältnisse haben Mangel an potentieller Energie zur Folge, und dieser ist bei den meisten schwachbefähigten Kindern die Ursache davon, dafs sie sich viel zu wenig im Spiel betätigen. Daher sind ihre peripheren Organe ungeübt und funktionell im Rückstande. Damit hängt ursächlich Ungeübtheit und mangelhafte Funktion des Zentralorgans zusammen, da bei dem Kinde die Tätigkeit und Übung des Gehirns abhängig ist von der Tätigkeit der peripheren Apparate. Ebenso notwendige Voraussetzung, wie die potentielle Energie sind für eine genügende, die Ausbildung fördernde Betätigung im Spiel die anererbten Reaktionstendenzen, welche die unentbehrliche Grundlage bilden für die Erwerbung neuer Reaktionsgewohnheiten, funktioneller Bereitschaften und Anpassungen.*) An solchen anererbten Reaktionsweisen fehlt es mehr oder weniger den leicht erregbaren schwachbefähigten Kindern, denen Lebensenergie infolge günstiger nutritiver Verhältnisse nicht zu mangeln scheint. Die Folge davon ist Unzulänglichkeit von Neuerwerbungen, Unzweckmäfsigkeit und Inkoordiniertheit von Bewegungen und damit wieder funktionelle Rückständigkeit der peripheren und zentralen Apparate. Funktionsfähigkeit dieser Organe ist aber unentbehrliche Voraussetzung für jede Bildung. Die Hilfsschule mufs daher durch möglichste Verminderung oder Beseitigung der funktionellen Störungen ihre Zöglinge für eine unterrichtliche Einwirkung erst empfindlich machen. Sie mufs die für eine geistige Entwicklung notwendigen Voraussetzungen erst erarbeiten und ihre Schüler zuerst den Entwicklungsgang, den ein normales Kind dank des aus potentieller Energie und ererbten Reaktionsweisen resultierenden Betätigungsdranges und Nachahmungstriebes im vorschulpflichtigen Alter von selbst durchmacht, auf abgekürztem, systematischen Wege nachholen lassen, wobei der Erzieher durch positive, aktive Einwirkung die mangelhafte Aktivität des Zöglings ersetzen und verbessern mufs. Dazu ist zunächst Sorge für ausreichende Nahrung und Förderung des Stoffwechsels nötig. Dementsprechend erhalten in einzelnen Hilfsschulen, wie z. B. in Leipzig ein grofser Teil der Schüler teils unentgeltlich, teils gegen eine geringe Vergütung ein Frühstück und kräftiges Mittagessen. An andern Orten, wie z. B. in Mannheim, erhalten bedürftige Kinder auf städtische Kosten wenigstens in den Wintermonaten ein Frühstück und durch private Wohltätigkeit für das Mittagessen Freiplätze in der Volksküche für die Dauer ihrer Bedürftigkeit. Dazu kommen Gartenarbeit in den hierzu besonders angelegten Schulgärten, Turnen und Spiel im Schulhof, häufige Unterrichtsgänge ins Freie und Entsendung in Ferienkolonien, durch welche Einrichtungen, abgesehen von ihrem pädagogischen Werte, die Wachstumsverhältnisse wesentlich günstiger gestaltet werden. Als Hauptprinzip der unterrichtlichen Behandlung mufs gelten körperliche Betätigung. Durch systematische, der natürlichen Entwicklung entsprechende Übung der körperlichen Organe und namentlich der Sinnesorgane wird der unbedingt notwendige Grad von Perzeptionsfähigkeit erzeugt und eine Menge psychischer Inhalte und physischer Organzustände erarbeitet, welche die unentbehrliche Voraussetzung bilden für den weiteren Unterricht, der auch fernerhin, da er das zu Vermittelnde in möglichst konkreter Weise, d. h. unter Beteiligung aller in Betracht kommender Sinne, darbieten mufs, in ausgiebiger Weise den Muskelsinn durch körperliche Tätigkeit in Anspruch nehmen mufs. Auch die Bildung des Willens, welcher bei den schwachbefähigten Kindern infolge oben angedeuteter Verhältnisse schwach ist, wird durch die körperliche Betätigung fundiert und ausgebaut; denn die durch den mechanischen Umgang mit den Dingen gewonnenen psychischen Inhalte, die körperlichen Haltungen und Aktionsbereitschaften der Organe

*) Groos, Das Seelenleben des Kindes. Berlin 1904.

sind für das praktische Handeln notwendig und mafsgebend.

Daraus geht hervor, dafs es ohne körperliche Betätigung unmöglich ist, die Grundlagen beizuschaffen, die für eine gedeihliche pädagogische Beeinflussung unumgänglich notwendig sind, und die bei dem schwachbefähigten Kinde nicht vorausgesetzt werden können, sondern in der Hilfsschule erst erarbeitet werden müssen. Es ist ferner daraus zu ersehen, dafs sich die ganze unterrichtliche und erziehliche Behandlung Schwachsinniger am besten auf die körperliche Betätigung stützt, welche daher einen wichtigen und wesentlichen Bestandteil des Anschauungsunterrichtes bildet. Dieser und der Handarbeitsunterricht nehmen denn auch im Lehrplane der Hilfsschule eine hervorragende Stellung ein. Der durch körperliche Betätigung ergänzte Anschauungsunterricht umfafst gymnastische Übungen und Spiele, spezielle Sinnesübungen, den Anschauungsunterricht im gewöhnlichen Sinne des Wortes und Darstellungsarbeiten in Papier, Stäbchen und Blättchen, Karton, Ton oder Plastilina, an welche sich der eigentliche Handarbeitsunterricht anschliefst. Auf diesem beruht in der Hauptsache die Möglichkeit der Erziehung schwachbefähigter Kinder zu bürgerlicher Brauchbarkeit; denn diese Kinder können nicht zu Berufen herangebildet werden, welche Anforderungen stellen an abstraktes Denken, wohl aber können sie dazu gebracht werden, durch ihrer Hände Arbeit als Glied eines Ganzen, wenn auch in untergeordneter Stellung, ihr Brot zu verdienen. Die Ausbildung hierzu kann nicht dem Zufall oder dem pädagogisch nicht gebildeten Lehrmeister überlassen werden, sie mufs zum wichtigsten Teil von der Schule besorgt werden. Da in den unteren Klassen der Unterricht in körperlicher Arbeit als Darstellungsunterricht eine Seite des Anschauungsunterrichtes bildet, ist er dort für Knaben und Mädchen gemeinschaftlich. Eine Trennung tritt erst später auf einer mittleren Stufe ein, wo es sich um speziellen Handarbeitsunterricht handelt, für den dann die Kinder, Knaben und Mädchen, genügend vorbereitet sind. In den meisten Schulen sind für die Mädchen die üblichen weiblichen Handarbeiten wie Stricken, Nähen, Flicken, Häkeln, Sticken usw. eingeführt, für Knaben Papparbeiten, leichte Holzarbeiten, Hobelbankarbeiten, an einzelnen Orten auch Rohrstuhlbeziehen, Mattenflechten und Korbflechten.

Im Rechnen, welches sich möglichst an den Sachunterricht anschliefst und der konkreten Denkweise der Schüler entsprechend den konkreten Boden nicht verläfst, wird im allgemeinen das Ziel einer mittleren Volksschulklasse erreicht: Operieren im Raume 1—10000 und einfache Dreisatzrechnungen, wobei die Kinder mit Münzen, Mafsen und Gewichten, entsprechend dem Bedürfnis im praktischen Leben vertraut werden. Im Deutschen lernen die Schüler Lesestücke in deutscher und englischer Druckschrift lesen, einfache logische Verhältnisse verstehen und wiedergeben, einfache Sätze aus bekannten Gebieten nach Diktat niederschreiben und kleine Aufsätzchen machen. Der geographische und naturkundliche Unterricht ist in der Hauptsache ein heimatkundlicher Anschauungsunterricht, welchem Unterrichtsgänge und Schulgarten die Stoffe liefern, und welcher je nach Möglichkeit erweitert wird durch einiges Wichtige aus der Gesundheitslehre und der vaterländischen Geschichte. Der Religionsunterricht bereitet auf die Konfirmation vor und geht von passenden biblischen Geschichten aus.

Der Gesang wird mit Recht eifrig gepflegt; denn er dient nicht nur der speziellen Ausbildung des Gehörsinns und des Stimmorgans, sondern übt einen sehr günstigen Einflufs auf das Kind aus, da ihm das Singen viel Freude macht. An einzelnen Schulen gelingt die Einübung zweistimmiger Lieder.

Da die abnorme Entwicklung der Schwachsinnigen ein ganz besonderes Verfahren in Unterricht und Erziehung und auch andere Ziele verlangt, ist es nicht angängig, den Lehrplan der Hilfsschule so mit dem der Normalschule in Einklang zu bringen, dafs beispielsweise die in einer vierstufigen Hilfsschule erlangte Ausbildung gleichkomme dem in den vier ersten Stufen einer Normalschule erreichten Bildungsgrade. Für den Lehrplan der Hilfsschule mufs die spätere soziale Brauchbarkeit ihrer Schüler weit mehr bestimmend sein, als dies in der normalen Volksschule der Fall ist; denn

die Auswahl von Berufsarten ist für den Schwachbefähigten nicht eben grofs und seine Weiterbildung nach der Entlassung aus der Schule ohne pädagogische Beeinflussung äufserst gering.

Ein schriftlich niedergelegter Lehrplan besteht bislang nur in einigen Hilfsschulen, da er aus der praktischen Arbeit hervorwachsen mufs und da die Erfahrung noch nicht ausreicht für eine genaue Fixierung durchweg erreichbarer Ziele. Zudem machen sich qualitative Unterschiede der Schüler verschiedener Jahrgänge in der Hilfsschule weit mehr fühlbar als bei normalen Kindern und beeinflussen daher Gang und Tempo des Unterrichts oft in sehr hohem Mafse, weshalb festgesetzte Ziele überhaupt nie strenge bindend sein können; sie haben nur den Zweck, die Richtung zu zeigen, die einzuhalten ist, und als Marksteine den Weg zu kennzeichnen, der zum Endziele führt. Alles andere ist den Lehrenden selbst zu überlassen, die denn auch überall das gröfste Vertrauen geniefsen.

f) Stundenplan. Die Zahl der wöchentlichen Stunden schwankt zwischen 20 bis 30. Für die Aufstellung des Stundenplans sind in erster Linie hygienische Prinzipien mafsgebend. Zwischen den einzelnen Stunden werden überall Pausen eingeschoben, in denen möglichst im Freien gespielt wird. Um einen Austausch einseitig geförderter Kinder, von dem weiter oben schon die Rede war, zu ermöglichen, sind an vielen Orten in den verschiedenen Klassen die gleichen Fächer auf die gleichen Tagesstunden gelegt. An andern Orten, wie z. B. in Mannheim, ist, um den Unterricht möglichst individuell gestalten zu können, mit bestem Erfoge der successive Abteilungsunterricht eingeführt. Darnach ist jede Klasse in zwei Gruppen eingeteilt, in eine schwächere a und eine leistungsfähigere b. Jede dieser beiden Gruppen hat nun täglich, und zwar dreimal wöchentlich am Anfang und dreimal am Schlusse des Vormittagsunterrichtes eine Stunde allein in Deutsch (Lesen) und Rechnen, so dafs gerade in den schwierigsten Fächern der Lehrer täglich eine Stunde lang nur etwa die Hälfte seiner Klasse zu unterrichten hat. Damit hierbei auch der Austausch möglich ist, haben die einander am nächsten stehenden Gruppen der verschiedenen Klassen zu gleicher Zeit Abteilungsunterricht. Wenn z. B. die Gruppe b der I. (untersten) Klasse Abteilungsunterricht hat, so hat zu gleicher Zeit die Gruppe a der II. Klasse und mit Gruppe b der II. Klasse hat Gruppe a der III. Klasse usw. Für Kinder, die an besonderen Sprachgebrechen leiden, sind in den zwei oder drei untersten Klassen besondere Stunden für Sprachheilübungen anzusetzen. Ihr Gebrechen wird sich, wenn Heilung möglich ist, gehoben haben, wenn sie in die IV. Klasse aufsteigen.

Zur Ergänzung des Gesagten seien folgende Stundenplanentwürfe angeschlossen: (Anmerkung: I = unterste, VI = oberste Klasse.)

g) Lehrer. Meistens wird der Unterricht an Hilfsschulen von Lehrern erteilt; in einigen Städten, hauptsächlich da, wo die Geschlechter getrennt unterrichtet werden, zieht man auch Lehrerinnen heran. Der Unterricht ist sehr anstrengend, setzt gründliches theoretisches Wissen in Pädagogik, Psychologie und Pathologie, pädagogisches Geschick, praktisches Können und grofse Lust und Liebe zu der eigenartigen Arbeit voraus, welche hohe Anforderungen an die Nervenkraft, an Ausdauer und Geduld der Unterrichtenden stellt. Zur Vorbereitung für diesen besonderen Beruf, die ebenso notwendig ist wie eine besondere Vorbereitung zur Erteilung von Unterricht an Blinden- und Taubstummenanstalten, fehlt es noch meist an Gelegenheiten. In Budapest erhalten die Lehrer der Hilfsschulen an der Landesidiotenanstalt eine gründliche spezielle Vorbildung. In Zürich wurde an der dortigen Universität im Jahre 1904 zum zweiten Male ein Vorbereitungskurs für Lehrer und Lehrerinnen an schweizerischen Hilfsschulen abgehalten. Eine ähnliche Vorbereitungsgelegenheit strebt in Deutschland der »Verband der Hilfsschulen« an. Sonst ist der Lehrer auf Hospitieren in Hilfsklassen und Privatstudium angewiesen. Mit Rücksicht auf die höheren Anforderungen, die der Beruf an die Lehrkräfte der Hilfsschule stellt, wird ihnen fast überall eine oft pensionsfähige Gehaltszulage von 200 bis 400 M gewährt und ihr Stundendeputat herabgesetzt. An manchen Orten werden den Lehrern bis zu 8 Überstunden be-

I., II. und III. Klasse

Stunden	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
8—8^{55}	a (b) Deutsch Rechnen	a (b) Deutsch Rechnen	a (b) Deutsch Rechnen	b (a) Deutsch Rechnen	b (a) Deutsch Rechnen	b (a) Deutsch Rechnen
9^{05}—9^{50}	a + b Religion	a + b Deutsch	a + b Deutsch	a + b Religion	a + b Deutsch	a + b Deutsch
10^{10}—10^{55}	a + b Deutsch	a + b Anschauung	a + b Anschauung	a + b Deutsch	a + b Anschauung	a + b Anschauung
10^{05}—12	b (a) Rechnen Deutsch	b (a) Rechnen Deutsch	b (a) Rechnen Deutsch	a (b) Rechnen Deutsch	a (b) Rechnen Deutsch	a (b) Rechnen Deutsch
2—2^{55}	a + b Anschauung	a + b Deutsch Gesang		a + b Anschauung	a + b Deutsch Gesang	
3^{05}—4	a + b Turnen	Sprachheil- übungen		a + b Turnen	Sprachheil- übungen	

IV., V. und VI. Klasse

Stunden	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
8—8^{55}	b (a) Deutsch Rechnen	b (a) Deutsch Rechnen	b (a) Deutsch Rechnen	a (b) Deutsch Rechnen	a (b) Deutsch Rechnen	a (b) Deutsch Rechnen
9^{05}—9^{50}	a + b Religion	a + b Deutsch	a + b Deutsch	a + b Religion	a + b Deutsch	a + b Deutsch
10^{10}—10^{55}	a + b Deutsch	a + b Heimatkunde bezw. Geographie	a + b Heimatkunde bezw. Naturgesch.	a + b Deutsch	a + b Heimatkunde bezw. Geographie	a + b Heimatkunde bezw. Naturgesch.
11^{05}—12	a (b) Rechnen Deutsch	a (b) Rechnen Deutsch	a (b) Rechnen Deutsch	b (a) Rechnen Deutsch	b (a) Rechnen Deutsch	b (a) Rechnen Deutsch
2—3	Handarbeit	Deutsch Gesang		Handarbeit	Deutsch Gesang	
3—4	Handarbeit	Turnen		Handarbeit	Turnen	

Zusammenstellung:

Fach:	Verteilung der Unterrichtsstunden: Getrennter Unterricht Gruppe a	Getrennter Unterricht Gruppe b	Gemeinsamer Unterricht Klasse a + b	Stundenzahl des Schülers	Stundenzahl des Lehrers
1. Religion	—	—	2	2	2
2. Deutsch (inkl. Lesen, Schönschreiben, Aufsatz)	3	3	7	10	13
3. Rechnen	3	3	—	3	6
4. Anschauungsunterricht (inkl. körperliche Betätigung	—	—	6	6	6
5. Turnen	—	—	2	2	2
6. Singen	—	—	1	1	1
7. Sprachheilübungen	Nur für Sprachgebrechliche		(2)	(2)	2
	6	6	(20) 18	24 (26)	32
1. Religion	—	—	2	2	2
2. Deutsch	3	3	7	10	13
3. Rechnen	3	3	—	3	6
4. Heimatkunde, bezw. Geographie und Naturgeschichte	—	—	4	4	4
5. Handfertigkeitsunterricht	—	—	4	4	4
6. Turnen	—	—	2	2	2
7. Singen	—	—	1	1	1
	6	6	20	26	32

sonders vergütet. Trotzdem steht die Bezahlung zur Leistung in keinem richtigen Verhältnis, und es wird verlangt, dafs die Lehrer der Hilfsschulen, ähnlich wie jene an Taubstummenanstalten eine besondere Kategorie mit spezieller Vorbildung und entsprechenden Gehaltsverhältnissen bilden.

k) Prüfungen. Es ist leicht einzusehen, dafs die ganz besondere Arbeit an schwachbegabten Kindern nicht nach den Ergebnissen einer kurzen Prüfung der Klasse beurteilt werden kann. Ein genaues Bild von dem Stand einer Klasse kann eine Prüfung schon deswegen nicht geben, weil diese Schüler infolge grofser Schwankungen in ihrem körperlichen Wohlbefinden sehr verschieden zur Arbeit disponiert sind. Wohl läfst sich, besonders wenn der Zustand der Kinder bei ihrem Eintritt in die Hilfsschule festgestellt wurde, der Erfolg der Arbeit, die Veränderungen im ganzen Habitus, die Fortschritte in der Leistungsfähigkeit und in den Kenntnissen der Kinder in gröfseren zeitlichen Zwischenräumen einigermafsen erkennen; doch kommt dabei die eigentliche Arbeit des Lehrers lange nicht ganz zur Geltung, und wertlose Scheinerfolge, wie sie auch hier durch dressurähnliche Unterrichtsweise zu erreichen sind, vermögen einen mit der Theorie und der Praxis der Schwachsinnigenbehandlung nicht sehr gut vertrauten Schulaufsichtsbeamten leicht zu täuschen. Öffentliche Vorführungen der Schüler von Hilfsschulen sind schon aus Rücksicht für die Eltern zu vermeiden, ganz abgesehen von ihrem schädigenden Einflufs in gesundheitlicher und moralischer Beziehung.

l) Kosten. Die Hilfsschulen und Hilfsklassen sind durchweg städtische Einrichtungen und werden aus städtischen Mitteln unterhalten. Da die Zahl der Schüler einer Klasse niedrig sein mufs, und da eine erfolgreiche Arbeit besondere Mafsnahmen verlangt, sind die Kosten für ein schwachbefähigtes Schulkind pro Jahr bedeutend höher als die für ein normales. Sie betragen in Deutschland durchschnittlich 120 M. Nur in einzelnen Schulen wird von allen Kindern Schulgeld erhoben, an einigen nur von auswärtigen und wohlhabenden Schülern; in der Regel aber ist der Besuch unentgeltlich. In vielen Städten werden auch die Lernmittel an die Schüler kostenfrei abgegeben, in den meisten aber nur an arme Kinder.

4. Erfolge der Hilfsschule. Den verhältnismäfsig hohen Kosten stehen aber auch schöne Erfolge gegenüber, welche das angelegte Kapital gut verzinsen; denn etwa 85 % aller aus den Hilfsschuleinrichtungen Deutschlands bis jetzt entlassenen Schüler, welche ohne diese besondere Behandlung zum gröfsten Teil dem Gemeinwesen zur Last gefallen wären, sind erwerbsfähig geworden.

Literatur: Stötzner, Schulen für schwachbefähigte Kinder. Leipzig 1864. — Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer. Dresden von 1880/81 an. — Barthold, Der erste vorbereitende Unterricht für Schwache und Blödsinnige. Leipzig 1881. — Sengelmann, Lehrbuch der Idiotenpflege. Norden 1885. — Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. Tübingen 1887. — Förster, Der geistig Zurückgebliebene und seine Pflege. Dresden 1888. — Brandenberg, Zur Fürsorge für die Schwachsinnigen. Bielefeld 1890. — Sollier, Der Idiot und der Imbezille. Hamburg 1891. — Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter. Gütersloh 1893. — Zeitschrift für Kinderforschung (Kinderfehler). Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) von 1895 an. — Fuchs, Beiträge zur pädagogischen Pathologie. Gütersloh 1896. — Kalischer, Was können wir für den Unterricht und die Erziehung unserer schwachbegabten Kinder tun? Berlin 1897. — Roentgen, Zur Heilpädagogik. Düsseldorf 1897. — Scheer, Praktische Winke zur Einrichtung von Hilfsklassen. Nordhausen 1897. — Kielhorn, Die Erziehung geistig zurückgebliebener Kinder. Osterwieck 1897. — Möller, Die Intelligenzprüfungen bei Schwachbegabten. Berlin 1897. — Reinke, Die Unterweisung und Erziehung schwachsinniger Kinder. Berlin 1897. — Wintermann, Die Hilfsschulen Deutschlands und der deutschen Schweiz. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1898. — Liebmann, Untersuchung und Behandlung geistig zurückgebliebener Kinder. Berlin 1898. — Berichte über die Verbandstage. Hannover. I. 1898, II. 1899, III. 1901, IV. 1903, V. 1905. — Fuchs, Schwachsinnige Kinder. Gütersloh 1899. — Fisler, Organisation der Spezialklassen für Schwachbegabte, Unterrichtsplan und Heranbildung von Lehrkräften. Bern 1899. — Berkhan, Über den angeborenen und früh erworbenen Schwachsinn. Braunschweig 1899. — Strümpell, Die pädagogische Pathologie. Leipzig 1899. — Stelling, Die Fürsorge für die schwachbegabten Kinder. Emden u. Borkum 1900. — Kläbe, Entwurf zum Ausbau der Hilfsschule zu Halle a. S. Leipzig 1900. — Weygandt, Die Behandlung idiotischer und imbezieller Kinder. Würzburg 1900. — Schmidt-Monnard, Die Ursachen der Minderbegabung von Schulkindern,

Separatabdruck. Hamburg 1900. — Dietrich-Seyfart, Welche Veranstaltungen sind für die Erziehung minderbegabter, schwachsinniger und idiotischer Kinder zu treffen? Weimar 1901. — Demoor, Die anormalen Kinder und ihre erziehliche Behandlung in Haus und Schule. Altenburg 1901. — Cassel, Was lehrt die Untersuchung der geistig minderwertigen Schulkinder im IX. Berliner Schulkreis. Berlin 1901. — Laquer, Die Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder. Wiesbaden 1901. — Laquer, Über die schwachsinnigen Kinder. Halle a. S. 1902. — Heym, Die Behandlung der Schwachsinnigen. Leipzig 1903. — Frenzel, Die Hilfsschulen für schwachbegabte Kinder. Hamburg 1903. — Ziehen, Die Geisteskrankheiten des Kindesalters. Berlin 1904. — Heller, Grundrifs der Heilpädagogik. Leipzig 1904. — Bösbauer, Miklas, Schiner, Handbuch der Schwachsinnigenfürsorge. Wien-Leipzig 1904. — Fuchs, Dispositionsschwankungen bei normalen und schwachsinnigen Kindern. Gütersloh 1904. — Otto Mayer, Der Handarbeitsunterricht in der Hilfsschule. Leipzig 1905 (Blätter für Knabenhandarbeit, XIX. Jahrg., Heft 7). — Siepe, Über die schwachsinnigen Schüler und ihre Behandlung. Berlin 1905. — Dr. Männel, Vom Hilfsschulwesen. Leipzig-Berlin 1905. Die Hilfsschule, zwanglos erscheinende Zeitschrift, Hannover 1905.

Mannheim. Otto Mayer.

Hilfswissenschaften der Pädagogik

s. Pädagogik

Hinterlistig

s. Heuchelei

Hirnkrankheiten

1. Aufzählung und kurze Beschreibung der Hauptformen. 2. Einflufs auf die geistige Entwicklung. 3. Grundzüge für die Behandlung nach Ablauf der Hirnkrankheit.

1. Aufzählung und Beschreibung der Hauptformen. Man unterscheidet organische und funktionelle Hirnkrankheiten. Die ersteren beruhen auf nachweisbaren Zerstörungen der Gehirnsubstanz, die letzteren auf anatomisch nicht nachweisbaren Funktionsstörungen. Zu den funktionellen Hirnkrankheiten gehören z. B. die Hysterie, die Neurasthenie u. a. m. Bezüglich dieser funktionellen Krankheiten verweise ich auf die Einzelartikel. Die häufigsten organischen Hirnkrankheiten sind folgende, wobei ich von den angeborenen, welche im Artikel »Schwachsinn« besprochen werden, absehe:

a) Meningitis oder Hirnhautentzündung. Hierher gehört in erster Linie die epidemische und die tuberkulöse Form. Bei beiden Formen handelt es sich um eine eitrige Entzündung. Erstere wird auch speziell als epidemische Genickstarre bezeichnet. Die Symptome sind hier so plötzlich und so heftig, dafs die Eltern bezw. Erzieher sofort die Schwere der Krankheit erkennen und den Arzt zuziehen. Anders bei der tuberkulösen Form. Diese verläuft zunächst so schleichend, dafs die Umgebung des Kindes oft wochenlang die Krankheit übersieht. Oft beginnt nämlich die Krankheit damit, dafs die Kinder mürrisch, launenhaft, schreckhaft und weinerlich werden. Gegen Geräusche, Licht und Berührung sind sie überempfindlich. Der Schlaf ist unruhig: sie träumen viel, knirschen mit den Zähnen (zuweilen auch am Tage), werfen sich hin und her. Der Stuhlgang ist unregelmäfsig, der Appetit läfst nach. Zuweilen beobachtet man vorübergehendes Schielen. Dies Vorläuferstadium kann mehrere Monate anhalten. Dann erst stellen sich die Hauptsymptome ein: Nackensteifigkeit, Kopfschmerz, Erbrechen, zunehmende Benommenheit, krampfhafte Einziehung des Leibes, Verstopfung, zuweilen auch Fieber, Pulsbeschleunigung und Pulsunregelmäfsigkeit. Weitaus die meisten Fälle endigen tödlich. Aufserdem existieren sogenannte seröse, nicht eitrige Formen der Hirnhautentzündung. Diese verlaufen teils akut, teils chronisch. Bei fast allen Formen kommt es auch zu abnorm starken Flüssigkeitsansammlungen in den Hirnventrikeln (Hydrocephalus). Die chronischen Formen können ohne Fieber verlaufen.

b) Herderkrankungen des Gehirns. Hierher gehören namentlich die Hirngeschwulst (Tumor cerebri), die Hirnblutung (Haemorrhagia cerebri), der Hirnerweichungsherd (Embolia oder Thrombosis cerebri), die herdförmige Hirnentzündung (herdförmige Encephalitis) und der Hirnabscefs. In allen diesen Fällen sind die Krankheitserscheinungen gewöhnlich so plötzlich und heftig, dafs die Schwere der Krankheit auch dem Laien sofort einleuchtet. Ich beschränke mich daher darauf hervorzuheben, dafs die meisten dieser Fälle unter

dem Bild der sogenannten »cerebralen Kinderlähmung« verlaufen, d. h. es entsteht infolge des Erkrankungsherdes eine halbseitige Lähmung. Bleibt das Kind am Leben, wie dies bei Hirnblutungen und Hirnerweichungsherden nicht selten vorkommt, so bleibt doch die Lähmung in der Regel bestehen. Oft gesellen sich später Kontrakturen (Steifigkeit) in den gelähmten Muskeln hinzu.

c) Diffuse Hirnentzündung der Kinder (Encephalitis diffusa infantium). Diese beruht auf einem viel ausgebreiteteren entzündlichen Krankheitsprozeſs als die unter b aufgeführten Herderkrankungen. Vorläufererscheinungen fehlen oft ganz, mitunter ähneln sie denjenigen der tuberkulösen Meningitis. Die Hauptsymptome auf der Höhe der Krankheit sind: Fieber, Bewuſstseinsstörung, Krampfanfälle, Zähneknirschen und vorübergehende Lähmungserscheinungen. Der Verlauf erstreckt sich bald nur über einige Tage, bald über mehrere Wochen. Nicht wenige Fälle gehen in Genesung aus. Lähmungen bleiben oft nicht zurück.

2. Einfluß auf die geistige Entwicklung. a) Meningitis. In den seltenen Fällen, in welchen bei einer epidemischen oder gar einer tuberkulösen Meningitis eine Heilung eintritt, scheint die geistige Entwicklung nur etwas verlangsamt gewesen zu sein. Die akuten serösen Formen scheinen ebenfalls die geistige Entwicklung zuweilen nur wenig zu beeinträchtigen. Die chronischen Formen bedingen meistens einen schweren Intelligenzdefekt.

b) Herderkrankungen des Gehirns (cerebrale Kinderlähmung). Wie erwähnt, bleibt das Leben des Kindes hier oft erhalten. Die geistige Entwicklung ist fast niemals normal. Meist ist ein mehr oder weniger erheblicher Schwachsinn (Imbecillität oder Debilität) die Folge der Hirnkrankheit. Seltener bleibt nur eine sogenannte psychopathische Konstitution zurück, d. h. eine ausgesprochene geistige Störung, namentlich also irgendwelcher Grad des Schwachsinns, ist nicht nachzuweisen, aber die Minderwertigkeit des Gehirns verrät sich in einer auffälligen Charakterentwicklung oder in exzentrischen Gewohnheiten u. dergl. m. Auch die Resistenzlosigkeit gegen Alkohol pflegt sehr charakteristisch zu sein. Überdies verfallen viele dieser Individuen auf Grund der durch die Hirnkrankheit erworbenen Disposition später noch nachträglich in Geistesstörung. Namentlich das Pubertätsalter ist für diese Kinder gefährlich.

c) Diffuse Hirnentzündung. In leichteren Fällen kann es zu einem fast völligen Ausgleich und zu normaler geistiger Entwicklung kommen, in schwereren kommt es wie bei den unter b besprochenen Herderkrankungen, zu einem mehr oder weniger ausgesprochenen Schwachsinn. Eine psychopathische Disposition bleibt auch in den günstigsten Fällen zurück.

3. Grundsätze für die Behandlung nach Ablauf der Hirnkrankheit. Kinder, welche irgend eine der vorgenannten Hirnkrankheiten überstanden haben, sind stets als gefährdet anzusehen. Die Grundsätze, welche in dem Artikel »Geistesstörungen« (vergl. speziell Nr. 4 Prophylaxe) ausführlich angegeben sind, kommen in diesen Fällen ganz besonders in Betracht. Auch empfiehlt sich in vierteljährigen Zwischenräumen eine regelmäſsige eingehende ärztliche Untersuchung, auch bei anscheinend gutem Befinden, da die Weiterentwicklung der von der Gehirnkrankheit zurückgebliebenen Lähmungen einer fortlaufenden Überwachung bedarf.

Literatur: Oppenheim, Lehrbuch der Nervenkrankeiten. 4. Aufl. Berlin 1905. Sachs, A treatise on the nervous diseases of children. New York 1895.

Berlin. Th. Ziehen.

Historische Pädagogik

1. Die historische Pädagogik als Gegengewicht gegen die Reformpädagogik des XVIII. Jahrhunderts. 2. Niemeyer. Schwarz. Cramer und Raumer. 3. Rückbildungen: K. Schmidt. 4. Katholische Historiker. 5. Germanisten. 6. K. A. Schmid, Sammelwerke. 7. Verhältnis der historischen Pädagogik zur systematischen. K. Mager, Trendelenburg. 8. Wechselseitige Förderung der historischen und systematischen Pädagogik.

1. Die historische Pädagogik als Gegengewicht gegen die Reformpädagogik des XVIII. Jahrhunderts. Als im XVIII. Jahrhunderte Rousseaus und Basedows Reformschriften die Pädagogik in weiteste Kreise getragen hatten, war sie

geschichtlicher Auffassung so abgewandt, daſs »historische Pädagogik« als ein Widerspruch hätte gelten müssen. Der Bruch mit dem Überkommenen, wie er sich in Rousseaus Vorschrift: »Tut bei der Erziehung das Entgegengesetzte von dem Hergebrachten, und ihr werdet fast immer das Rechte tun« ausspricht, die Angriffe gegen das Gelehrtenschulwesen, welche das »Revisionswerk« brachte, die Geringschätzung der historischen Elemente der Jugendbildung besonders des theologischen und altklassischen, geben diesen Bestrebungen den Charakter der Auflehnung gegen alles Geschichtliche. Der Wahlspruch des Rationalismus, den schon Ratke gewählt: Ratio vicit, vetustas cessit, schien nun seine Erfüllung gefunden zu haben. Der Zeitgeist der Aufklärungsperiode war solchen Anschauungen günstig und die junge »Wissenschaft« von der Jugendbildung wurde sein Schoſskind. Doch fehlte es, besonders in Gelehrtenkreisen, auch nicht an Widerspruch; man wies die stürmischen und unklaren Bestrebungen entweder geradezu ab, oder suchte sie in ein ruhigeres Bette zu leiten und das neue Arbeitsgebiet einigermaſsen den älteren zu konformieren. Dies führte auf die historische Ansicht der Sache. Theologie, Rechtswissenschaft, Altertumskunde hatten, wenn sie auch damals nicht von historischer Auffassung geleitet waren, doch immer Fühlung mit der Geschichte behalten, und Männern, die in einem oder mehreren dieser Gebiete heimisch waren, muſste sich der Gedanke aufdrängen, auch die junge Pädagogik in die Zucht der Historie zu nehmen, die Neuerungssucht durch ernsten Hinweis auf das früher Geleistete zu mäſsigen, und festzustellen, wo wirklich die Reform an der Stelle sei, und wo ihr vor wertvollen und unverlierbaren Einrichtungen der Vergangenheit Stillstand geboten werden müsse.

2. Niemeyer, Schwarz, Cramer und Raumer. In diesem Sinne sind August Hermann Niemeyers »Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts« zuerst Halle 1796, angelegt, deren späteren Auflagen er einen »Überblick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und des Unterrichts« als Anhang beifügte. Als eine Beilage zu diesem Überblicke gab er 1813 »Originalstellen griechischer und römischer Klassiker über die Theorie der Erziehung und des Unterrichts«, Halle und Berlin, heraus. Aber Niemeyer steht zu sehr in den noch fortwogenden Neuerungsbestrebungen, als daſs er die Geschichte in vollem Maſse als deren Korrektiv hätte verwenden können. Rousseaus Emil galt ihm als »das Produkt eines pädagogischen Genies, ein Meteor, das blenden und irre führen, aber zugleich Regionen aufhellen kann, in welche nur selten das gemeine Auge dringt« und von Basedow findet er, »daſs dieser Amos Comenius' Grundsätze der Didaktik fast ganz zu den seinigen machte«, (Grundsätze III[8] S. 367) ohne den einschneidenden Gegensatz der christlichen Grundanschauung des letzteren und der rationalistischen des ersteren in Rechnung zu bringen. Aber die historischen Elemente der Jugendbildung: Religionslehre und Altertum hält Niemeyer, entgegen den Neuerern, fest, und er weist auf die Erziehungsweisheit der Alten nachdrücklich hin.

Einen bedeutenden Fortschritt der historischen Pädagogik bezeichnet die »Erziehungslehre« von Fr. H. Christian Schwarz, welcher seiner Arbeit in der ersten Auflage 1802 eine »Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhang unter den Völkern von alten Zeiten her bis aufs neueste« als vierten Teil zufügte, aber in der zweiten vermehrten Auflage 1829 unter dem Titel: »Geschichte der Erziehung« in zwei Bänden, voranstellte. Er tritt energisch der Neuerungssucht entgegen »welche da glaubt, daſs noch nie das Rechte gefunden sei und jedes neue Moment bringe etwas Besseres mit sich, als da war«, und die auf die Vorwelt zurückblickt »wie auf ein schauderhaftes Dunkel, worin die Menschheit noch tief unten gebunden lag«, während sie die Zukunft »als ein Lichtreich der seligen Freiheit« vor sich sieht. Den rechten Fortschritt sieht er in dem Zusammenschluſs des Alten und Neuen, der erziehenden und erzogenen Generation in einer höheren Autorität: »Der Vater steht im Namen der Gottheit über dem Sohne, aber um auch den Sohn der Gottheit zuzuführen; der Sohn gewinnt unter dieser Leitung mehr Kräfte als der Vater besaſs, aber um in der mit ihm weiter entwickelten Menscheit den ewigen Geist, der aus dem

Alten in das Neue herüberspricht, für sich und seine Nachkommen wirksam zu erhalten.« (Erziehungslehre I² S. 10.) Schwarz bietet ein reiches, noch heut schätzbares Material, mit Einsicht, Wärme und Geschmack verarbeitet; Erziehungsgeschichte und Erziehungslehre werden prinzipiell in inneren Zusammenhang gesetzt, der freilich noch fruchtbarer hätte gemacht werden können, wenn Schwarz den pädagogischen Begriffen eine schärfere Fassung gegeben hätte. Die Geschichte ist hier mehr als gelehrtes Beiwerk, und die Forderung, dafs die Erziehung geschichtlich verstanden werden müsse, wird erkannt, wenngleich noch nicht konsequent durchgeführt.

In den Werken von Friedrich Cramer »Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Altertum«, 2 Bde. 1832 u. 1839 und »Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters« 1843 wirken Impulse der Hegelschen Geschichtsphilosophie mit, welche in konstruierendem Verfahren dem Stoffe herangebrachte abstrakte Gesichtspunkte aufzudrängen gewohnt ist. Doch behält das von Cramer beigebrachte Material seinen Wert, wenngleich er dasselbe weniger beherrscht als Schwarz.

Karl v. Raumers »Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit«, zuerst 1843, in 5. Auflage 1877, hat unter Hervorhebung des biographischen Elements das historisch-pädagogische Studium durch das liebevolle Eingehen in die Quellen wesentlich gefördert. Besonders verdienstlich ist der von Raumer gegebene Nachweis, dafs die Neuerungssucht und Pietätslosigkeit der Aufklärungszeit schon im XVII. Jahrhundert vorwirkt, weshalb der Anfang des Irrewerdens an der historischen Grundlage der Erziehung und Pädagogik weiter zurückzudatieren ist.

3. Rückbildungen: K. Schmidt. Das Werk von Karl Schmidt »Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Kulturleben der Völker« 2 Bde. 1860 u. 62; 4. Aufl. seit 1890, übertrifft an Reichtum des Materials die vorangegangenen Arbeiten, aber verirrt sich nicht blofs in die Geschichtskonstruktion nach Hegelscher Weise, sondern nimmt zugleich die rationalistischen Ansichten der Aufklärungspädagogik wieder auf, so dafs es der Grundanschauung nach so ungeschichtlich ist, wie diese selbst. Da treten sich jenes »schauderhafte Dunkel der Vorzeit« und jenes »Lichtreich der seligen Freiheit« wieder einander gegenüber, nur mit pantheistischer Rhetorik verbrämt und mit der willkürlichsten Verdrehung der christlichen Wahrheit verbunden: »Der Fortschritt in der Geschichte ist die immer sichtbarere, hörbarere, fühlbarere Verleiblichung Gottes in der Menschheit; Wiederholung und Rückschritt gibt's nicht.« (I³ S. 1.) »Mit Christus tritt die Menschheit in ihr Mannesalter ein. Der Nationalgott wird ein Gott der Menschheit. Er steigt herab von seinem aufserweltlichen Throne, um »Natur in sich, sich in Natur zu hegen«. (Das. S. 10.) Der Erziehung des Mittelalters wird der Vorwurf gemacht, dafs sie »den Gegensatz zwischen Christlichem und Heidnischem streng religiös und kirchlich festhält«, und darum ist »ein totes Spiel mit Begriffen, das sich nicht um den Inhalt kümmert, geistverödender Formalismus«. (S. 22.) Nur der Ritter machte, als der erste Ketzer, »sein Recht und seine Ehre geltend und stellte dem römischen Wahlspruch: Glaube! als Fahne: Glaube und Liebe! entgegen.« (S. 29.) Die Erziehung der Protestanten im XVI. und XVII. Jahrhundert ist »Hierarchismus«, wie die katholische, ihre Kirche »Polizeikirche«. (S. 35 u. 37.) Erst die Neuzeit hat die »christlich-humane Erziehung« geschaffen und diese fufst auf der deutschen Philosophie und der französischen Revolution. (S. 44.) Die Geschichte der Pädagogik hat »den Geist der Menschheit auf der Bahn seines Befreiungskampfes zu begleiten«, und sie ist »gleich der Weltgeschichte im allgemeinen, von der es der Dichter sagt — das Weltgericht.« (S. 50.)

Rückfälle und Verirrungen derart haben die Entwicklung der historischen Pädagogik aber nicht aufgehalten; die Einsprache gegen den Schmidtschen Widersinn hat sich in manchen schätzbaren Arbeiten der folgenden Zeit Ausdruck gegeben.

4. Katholische Historiker. In diese Zeit fällt auch die erste Teilnahme von katholischen Schulmännern und Gelehrten an der allgemeinen Erziehungsgeschichte;

Lorenz Kellners »Skizzen und Bilder aus der Erziehungeschichte« 3 Bde. 1862. 3 Aufl. 1880, bieten mehr als der bescheidene Titel sagt; Albert Stöckls »Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik« 1876 ist als Ergänzung anderer Arbeiten unentbehrlich; eine schätzbare Übersicht gewährt M. Kappes »Geschichte der Pädagogik« 2 Bde. 1898 u. 1901.

5. **Germanisten.** Förderung erhielt die historische Pädagogik nicht blofs von der Theologie und klassischen Philologie, sondern auch von der Germanistik, die vor und in den Freiheitskämpfen dem Bedürfnisse des Eindringens in die deutsche Sprache und Vergangenheit entsprossen war. Jakob Grimms Vortrag »Über Schule, Universität und Akademie« und W. Wackernagels Schrift »Die Lebensalter« sind durchweht von historischer Gesinnung und Muster der Behandlungsweise einschlägiger Gegenstände, so dafs sie ganze Bände aufwiegen. Damit war aber auch dem Mittelalter erhöhte Aufmerksamkeit gesichert, auf dessen Erziehungssitten u. a. Stoy in den inhaltsvollen Bemerkungen über historische Pädagogik in der »Encyklopädie der Pädagogik 1861« S. 177 hinweist: »Wie der zum Fanatismus angefachte reformatorische Eifer im XVI. Jahrhundert auch die schönsten Denkmäler katholischer Kirchen zerstörte, so hat derselbe Eifer an viele echt pädagogische Sitten einer freilich in anderer Hinsicht abergläubigen Generation die Axt gelegt und mit den kranken auch die gesunden Wurzeln ausgerottet. Es mag sicherlich der Mühe lohnen, denjenigen Faktoren nachzuspüren, durch deren Wirksamkeit das eine oder das andere in den Jugendbeschäftigungen entstanden ist.«

6. **K. A. Schmid; Sammelwerke.** Auf einer gröfseren Fülle von Hilfsmitteln als die älteren Werke konnte die neueste Bearbeitung des ganzen Gebietes fufsen, die »Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern« von K. A. Schmid 4 Bde. seit 1884, welche die Bahn einhält, die Schwarz geöffnet hat, indem sie sich aber in der Hervorhebung des Biographischen zugleich Raumer anschliefst. Zahlreiche wertvolle Artikel zur historischen Pädagogik brachte auch die von K. A. Schmid begründete »Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 1. Aufl. 1859—78 in 11 Bdn. 2. Aufl. seit 1876. Der Gedanke, der historischen Pädagogik eine ähnliche feste und breite Grundlage zu geben, wie sie die deutsche Geschichte durch Pertz' Monumenta erhalten hat, bestimmte Karl Kehrbach zur Begründung seiner Monumenta Germaniae paedagogica, welche ein Feld rüstiger Arbeit erschlossen, dem nun auch die von Kehrbach begründete »Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte« ihre Kräfte widmet. In der Lehrerwelt wurde das historische Interesse durch die Neudrucke älterer Schriften über Pädagogik genährt und verbreitet, besonders durch die Sammlungen: »Bibliothek pädag. Klassiker« von F. Mann, Langensalza; »Pädagogische Klassiker« von K. Richter, Berlin; »Pädagogische Klassiker« von Lindner, Wien; »Bibliothek der katholischen Pädagogik«, Freiburg i. B. »Sammlung der bed. päd. Schriften«, Paderborn u. a.

7. **Das Verhältnis der historischen Pädagogik zur systematischen** hatte schon Schwarz bestimmt, insofern er forderte, dafs die Erziehungsweise der Vergangenheit eine Richtschnur für unser erziehliches Tun und für unsere Erziehungslehre bilden solle; aber auf präzisere Bestimmungen hatte er, so wenig wie die meisten seiner Nachfolger, Bedacht genommen. Es hätte dazu eine Schwesterwissenschaft der Pädagogik, die Rechts- und Staatslehre wohl Antrieb geben können, bei welcher die Frage viel behandelt wurde, welchen Beitrag die zu gleicher Zeit mit neuem Eifer aufgenommene historische Forschung zur systematischen Gestaltung der Theorie und der Praxis geben könne und solle. Die von Savigny und Thibaut gegründete historische Rechtsschule forderte geradezu, der Rechtslehre an Stelle abstrakter Begriffe, wie solche seit Hugo Grotius zu Grunde gelegt worden waren, eine historische Basis zu geben, so dafs man von der Erforschung dessen, was Rechtens ist und war, zu der Feststellung des Wesens des Rechtes vorzuschreiten hätte. In der Pädagogik ist eine historische Schule in diesem Sinne nicht erstanden; das analoge Problem selbst ist aber, besonders in Arbeiten aus der Hegelschen Schule, mehrfach berührt worden. Karl

Mager handelt davon in der »Pädagogischen Revue« 1842 S. 297 gelegentlich der Anzeige von Herbarts »Umrifs pädagogischer Vorlesungen«. Er tadelt, dafs die Lehrbücher der ethischen Wissenschaften, wie Poetik, Rhetorik, Rechtslehre, Politik, Pädagogik, Moral usw. ihren Gegenstand behandeln wie die der Mathematik und Physik den ihrigen, als hätte er keine Geschichte, während er doch in seiner Entwicklung verstanden werden wolle. »Lese ich« bemerkt er, »ein solches unhistorisches Handbuch, so erfahre ich nur das Resultat dessen, was der Verfasser über den Gegenstand denkt, ich vermisse die Entwicklung des Gegenstandes; lese ich eine Geschichte des Gegenstandes, so fehlen mir die Prinzipien.« Da die Pädagogik ein besonders verwickelter Gegenstand sei, wählt Mager die Poetik, um seine Forderung der Durchdringung des geschichtlichen und systematischen Elements klar zu machen. »Was wir dermalen in Darstellungen der Poetik haben, das sind trübe Mischungen von Abstraktem und Konkretem, bei denen nicht viel herauskommt, weder für die Erkenntnis noch für die Praxis ... Ich stelle mir die Sache folgendermafsen vor: Die Poetik als positive Wissenschaft hat mir drei Teile, von denen der erste, den ich den abstrakten nennen würde, allgemein die Natur der Poesie, ihre Gattungen und das poetische Individuum, den Dichter, kennen lehrte. Der zweite Teil, den ich den historischen heifse und den man den dialektischen nennen könnte, würde nun darlegen, wie im Laufe der Jahrtausende die im ersten Teil dargelegten Prinzipien bei den verschiedenen Völkern realisiert worden sind; in diesem zweiten Teil würden wir somit 1. eine Geschichte, 2. eine Charakteristik, 3. eine Kritik der wesentlichsten Dichtungswerke aller Zeiten und Völker haben, worin der Fortschritt der Selbstentwicklung des poetischen Ideals sorgfältig dargelegt werden müfste. Den dritten Teil würde ich den postulatorischen nennen; er würde eine auf den beiden vorigen Teilen ruhende, aus ihnen resultierende Poetik der Gegenwart sein, eine deutsche in Deutschland, in Frankreich eine französische, eine Technik für die poetisch Begabten, welche sich in unserer Zeit in Deutschland zu Dichtern ausbilden wollen und dabei einen Führer suchen. Ganz so wie es hier von der Poetik gesagt, müfste meiner Meinung nach auch die Pädagogik und überhaupt jede ethische Wissenschaft behandelt werden.... Möchte Trendelenburg eine solche Pädagogik nach genetischer Methode schreiben. Wenige dürften wie er dazu berufen sein.«

Der berühmte Aristoteliker, den hier Mager für seinen Gedanken zu gewinnen sucht, hat über Pädagogik nicht geschrieben, aber darüber Vorlesungen gehalten, in welchen er ähnlich, wie es Mager verlangt, von dem Begriffe der Erziehung ausging, dann eine Übersicht der Geschichte der Erziehung gab und erst an dritter Stelle die Materien der Pädagogik behandelte. In seinem »Naturrecht auf dem Grunde der Ethik« 2. Aufl. 1868 bestimmt er das Verhältnis der historischen und der rationalen Seite der Erkenntnis in einer auch auf die Pädagogik anwendbaren Fassung: »Der Mensch ist ein historisches Wesen und dadurch Bürger der Geschichte, eingewurzelt in dem Boden einer geistigen Arbeit, welche die aufeinanderfolgenden Geschlechter aufnehmen und fortsetzen. Darin liegt sein Eigentümliches und darum ist nach allen Seiten die geschichtliche Betrachtung wichtig. Indessen macht die rein historische Ansicht ... nur das Daseiende als ein Vergangenes geltend.... Die nackt rationale Ansicht will umgekehrt nur das Recht der Idee, ohne nach dem Daseienden zu fragen. Jene wird starr, diese luftig. Die tiefere philosopische Auffassung besteht darin, auf jeder historischen Stufe je nach dem Stande der Entwicklung das Rationale aufzufassen und auf der letzten durch die inwohnende Idee auf die weitere Ausbildung hinzuweisen.« (S. 103.)

Mit Bezug auf den Unterricht hat der Unterzeichnete dieses Verhältnis in seiner »Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung« 3. Aufl. 1903, Bd. I, Einleitung erörtert und das ganze Werk in diesem Sinne angelegt.

8. Wechseiseitige Förderung der historischen und systematischen Pädagogik. Die historische Pädagogik erfüllt ihre höchste Bestimmung erst dann, wenn sie auf die systematische mafsgebenden Einflufs gewinnt, deren Gesichtskreis erweitert, und zugleich deren Betrachtungsweise vertieft.

Die Erziehungsgeschichte sucht die Erziehung im ganzen des Kulturlebens und der sozialen Verbände eines Volkes und einer Zeit auf: eine mit ihr Konformität suchende systematische Pädagogik wird sich die gleiche Auffassung aneignen, somit die Schranken einer individualistischen Ansicht, welche die Erziehung nur als Verhältnis von Erzieher und Zögling fafst, durchbrechen. Der Erziehungsgeschichte ist, wenn anders sie ihrer Aufgabe entspricht, die Ansicht der Erziehung als Fortpflanzug des geschichtlichen Lebens, als Überlieferung der Güter der Gesittung und Erkenntnis geläufig; von der Pädagogik ist zu verlangen, dafs sie mit den gleichen Begriffen operieren könne: von Gütern der Gesittung, von der Überlieferung von Erkenntnisinhalten, von der Tradition als Grundform aller Lehre usw. zu reden wisse, somit die Auffassung berichtige, welche nur psychische Aktionen kennt, die durch die Erziehung im Zögling hervorgerufen werden sollen. Die Erziehungsgeschichte spricht von der Erziehungsweisheit vergangener Zeiten und den einfachen, grofsen Formen, welche sie der Jugendbildung aufprägte; die Pädagogik hat allen Grund, sich zu fragen, ob ihre Bestimmungen es vertragen, an jener Weisheit und jenen Formen gemessen zu werden, und ob sie wirklich alles begrifflich bewältigt, was die Vorzeit in Gestalt der Intuition, des Taktes, und des unbewufsten Könnens schon besafs. Die Erziehungsgeschichte weist den Stammbaum unseres Bildungswesens auf, die Pädagogik, oder hier speziell die Didaktik, soll tiefblickend genug sein, um in dem Stammbaume zugleich die Grundzüge der Sache selbst und die Richtlinien für ihre Behandlung in der Gegenwart zu erblicken.

Insoweit ist die historische Pädagogik die Lehrerin der systematischen, aber das Verhältnis gilt auch umgekehrt. Die historische wird durch den Fortschritt der systematischen gefördert. Das Suchen nach den Richtlinien für die Gegenwart schärft auch den Blick für das, was die Vergangenheit zu bieten hat. Das Problem des »erziehenden Unterrichts« veranlafste zuzusehen, wie frühere Zeiten das Verhältnis von Erziehen und Unterrichten auffafsten, und es zeigte sich, dafs die platonische, und die christliche Erziehungslehre das Problem schon gelöst hatten, und dafs die Trennung beider Seiten erst der neueren Zeit angehört, woraus sich für die historische Pädagogik wichtige Gesichtspunkte ergeben. Ähnliches gilt von dem Probleme der Konzentration und der Wechselbeziehung der Unterrichtsfächer: Die ältere Zeit zeigte sich im Besitze dessen, was man heute wieder sucht, und nur das unorganische, prinziplose Vergehen der Aufklärungspädagogik und deren kritiklose Nachahmung hat die Schwierigkeit eingeschleppt, auf deren Abhilfe man Bedacht nimmt.

Der Historiker der Pädagogik mufs die bleibenden Aufgaben der Jugendbildung, die in der menschlichen Bestimmung und Natur liegenden Normen derselben, im Auge behalten, um seinen Stoff gedanklich zu beherrschen. Die Geschichte zeigt ihm nur wechselnde Formen, aber ob das Neue einen Fortschritt oder einen Rückschritt, eine Bereicherung oder Verarmung bedeutet, ist bei blofs geschichtlicher Ansicht schwerer zu erkennen, als wenn die ideale Ansicht damit verbunden wird. Den Historiker erfreut der Reichtum der Dokumente einer Periode, und leichtlich stellt er eine solche höher als eine, die davon weniger besitzt; die Pädagogik kann ihn belehren, dafs die Erziehungsarbeit sich keineswegs nur in pädagogischen Dokumenten verkörpert und auch bei beschränkter Hervorbringung solcher von wahrer Erziehungsweisheit geleitet sein kann, ja dafs die Breite der pädagogischen Literatur allermeist auf einen geringen Tiefgang des Erziehungswerkes selbst schliefsen läfst. Wo die Jugendbildung recht funktioniert, wird darüber nicht gestritten und geschrieben, sowenig wie der Gesunde über seinen Körper reflektiert; die Marathonskämpfer, die Römer der besten Zeit, die Glaubensboten, die echten Kreuzfahrer waren ohne Erziehungsvorschriften erzogen worden; die wortlose Sicherheit, die schweigende Weisheit gehört aber zu den Imponderabilien, welche zu beachten der Theoretiker mehr gestimmt ist, als der blofse Historiker.

Dieser und der Theoretiker müssen sich gegenseitig unterstützen; der eine beschafft Materialien, der andere Begriffe; keiner hat den Vortritt vor dem anderen: sie müssen abwechselnd eingreifen. Man kann ihr

Verhältnis mit dem des Bergmanns und des Schmiedes vergleichen; jener mufs das Metall beschaffen, aus dem dieser die Werkzeuge macht; aber der Bergmann braucht selbst Werkzeuge zur Gewinnung des Metalls; er mufs sein Werk beginnen mit unvollkommenen Werkzeugen, kann es aber mit vollkommeneren fortsetzen, und dabei die Menge und die Güte des Metalls erhöhen.

Salzburg. O. Willmann.

Historischer Roman

1. Wesen des historischen Romans und seine Berechtigung als Unterrichtsmittel. 2. Arten des historischen Romans. a) Romanhafte Darstellung historischer Begebenheiten durch Zeitgenossen. b) Historische Tendenzromane. c) Antiquarische oder archäologische Romane. 3. Verwertung des historischen Romans im Unterrichte.

1. Wesen des historischen Romans und seine Berechtigung als Unterrichtsmittel. Der historische Roman, eigentlich ein Gebilde der Dichtung, gehört insofern in die Pädagogik, als aus ihm geschichtliche Erkenntnisse gewonnen werden können, er also dem Unterrichtszwecke dienstbar gemacht werden kann. Das Gebiet der Geschichte erfuhr im Laufe der Zeit eine stetige Erweiterung. Während früher blofs die politische Geschichte den Gegenstand dieser Wissenschaft bildete, wird heutzutage das gesamte Geistesleben eines Volkes, wie es sich nicht blofs im Staate und seinen Einrichtungen, sondern auch in Kunst und Wissenschaft, in Religion und Sitte, in der Gesellschaft und Wirtschaft äufsert, in ihr Bereich gezogen. Mit der Erweiterung des Gebietes der Geschichte wächst die Schwierigkeit ihrer Forschung und Bearbeitung. Weil die Geschichtsschreiber der Vergangenheit fast ausschliefslich politische Geschichte, selten religiöse, soziale, wirtschaftliche u. dergl. Verhältnisse überliefern, so sieht sich der Historiker, der ein Ganzes der Geschichtsentwicklung eines Individuums, eines Zeitraumes oder eines Volkes zu bieten hat, gezwungen, die vorhandenen Lücken zu ergänzen. Dazu bedarf er des kritischen Verstandes, um sorgfältig aus den verschiedenartigen Überresten die wenigen dem ihm gestellten Zwecke dienenden Tatsachen herauszufinden, noch mehr aber der determinierenden Phantasie, um aus den gefundenen Bruchstücken ein anschauliches, lebensvolles Bild, das der Wahrheit möglichst nahe kommt, zusammenzustellen. Hier begegnet sich die Geschichtsschreibung mit der Dichtung. Der Geschichtsschreiber wird stellenweise zum Dichter. Aber auch umgekehrt kann der Dichter zum Geschichtsschreiber werden, wenn er Erzählungen schafft, in die historische Personen und Begebenheiten oder historische Tatsachen verwoben erscheinen. In diesem Sinne sind die Epopöen der verschiedenen Kulturvölker Quellen für geschichtliche Erkenntnisse, indem ihre Helden von denjenigen Lebens- und Kulturformen umgeben erscheinen, die zur Zeit der Entstehung der Epen herrschend waren. Aber auch das prosaische Epos, der Roman, erhält historischen Wert, wenn sich in ihm die gesamte Kultur einer bestimmten Zeit getreu abspiegelt.

2. Arten des historischen Romans. Eigentlich trägt jeder Roman das historische Gewand und Kolorit einer bestimmten Zeit. In Wernher des Gärtners »Meier Helmbrecht« lernt man das Leben und Treiben der Bauern im 13. Jahrhundert kennen, und in den Romanen der Gegenwart (z. B. in Bertha Suttners »Vor dem Gewitter« oder Zolas »Lourdes«) kommen die verschiedenen Strömungen, welche die neuere Zeit, das fin de siècle, bewegen, zum Ausdrucke. Aber das Attribut historisch erhält doch der Roman nur unter bestimmten Bedingungen.

a) Romanhafte Darstellung historischer Begebenheiten durch Zeitgenossen. Zunächst dann, wenn der Dichter Begebenheiten, die er entweder selbst erlebt oder von Augenzeugen erfahren, mit Personen verknüpft, welche entweder historisch oder nach historischen Vorbildern gezeichnet sind und mit all den Lebensformen umgeben werden, die zu seiner Zeit tatsächlich bestehen. Der bedeutendste historische Roman dieser Art ist der Simplicissimus von Hans Jacob Christoffel von Grimmelshausen (1669), in welchem an den Schicksalen eines Bauernsohnes das Leben der verschiedenen Stände in den traurigen Zeiten des 30jährigen Krieges geschildert wird. Sein hoher Wert

liegt darin, daſs der Verfasser nur solche Begebenheiten und Tatsachen erzählt, welche im Bereiche seiner Erfahrung liegen. Deshalb wird er als Muster eines historischen Romans bezeichnet und kann auch als historische Quelle benutzt werden. Aus späterer Zeit kann ihm in gewisser Hinsicht »Soll und Haben« von Gustav Freytag an die Seite gestellt werden, da in diesem Roman ein in der Jugendzeit und der Heimat des Verfassers spielender Teil des groſsen Kampfes zwischen Deutschen und Slaven und ein wichtiger Ausschnitt aus der deutschen Kulturgeschichte geschildert werden. Auch die Zeitromane Spielhagens gehören noch in diese Reihe, wenn sie auch den Vergleich mit Freytag nicht aushalten. Von geringerem Werte sind andere historische Romane, welche die Gegenwart behandeln, weil ihre Verfasser, um interessant zu erscheinen, Tatsachen melden, die sie unmöglich erfahren konnten, wie z. B. John Retcliffe (Sebastopol, 1857; Villafranca, 1862; Zehn Jahre, 1863; Magenta und Solferino, 1865; Solferino, 1866), Lucian Herbert (Napoleon III., 1862—1865; Nikolaus und Metternich 1866—1867; Victor Emanuel, 1865), Gregor Samarow (Um Zepter und Kronen, 1872) u. a.

b) Historische Tendenzromane. Eine andere Gattung historischer Romane entsteht, wenn der Dichter seine Ansichten auf den verschiedenen Gebieten menschlichen Denkens und Handelns historischen Personen oder erdichteten Personen auf historischem Hintergrunde zuschreibt. Mitunter wird er auf diesen Weg durch Gefahren gedrängt, welche ein offenes direktes Eintreten für seine politischen, religiösen und sozialen Ideen im Gefolge haben könnte. Man bezeichnet dergleichen Romane als historische Tendenzromane. Sie sind für den historisch-didaktischen Zweck von geringerem Werte, weil sie bloſs die Ansichten eines Individuums zum Ausdrucke bringen. Das zeigt sich schon an dem ältesten Produkte dieser Art, an der Kyrupädie, in welcher Xenophon den Gründer des Perserreiches zum Träger seiner Ideen über Erziehung, Kriegführung und Politik macht. Niemand wird diesen Roman als Quelle für die Zeit des ältern Kyros betrachten. — In dieselbe Kategorie kann der in der Geschichte der Pädagogik bedeutsame Télemaque Fénelons eingereiht werden, in welchem dieser hervorragende Pädagoge seine Ansichten über Regierung und Verwaltung des Staates niederlegte, um seinem Zöglinge einen Wegweiser für dessen künftigen Beruf zu geben. — Aus dem 18. Jahrhundert ist ein ähnlicher Roman von dem in der Literatur wohl weniger bekannten, aber durch sein buntbewegtes Leben, das ihn wiederholt ins Gefängnis führte, bemerkenswerten Vielwisser Joh. Heinr. Gottl. Justi zu erwähnen. Gleich bewandert in den Naturwissenschaften, wie in der Jurisprudenz und Politik schrieb er »Die Geschichte des Königs Psammitichus von Ägypten (1759/60) um »die Wirkungen und Folgen der wahren und falschen Staatskunst darzulegen«. Desgleichen verfaſste der in der deutschen Literatur vielgenannte Albrecht von Haller historische Tendenzromane. Sein »Alfred, König der Angelsachsen« (1773) sollte die Vorzüge »einer eingeschränkten Monarchie unter einem tugendhaften Monarchen« veranschaulichen, während sein »Fabius und Cato« (1774) die aristokratische Verfassung »in einem mittelmäſsigen Staate« verherrlichte. In diesen Romanen zeigt sich deutlich der Einfluſs der epochemachenden Werke des Franzosen Montesquieu. Als die von den Franzosen verbreiteten Grundsätze politischer und religiöser Freiheit unter dem Einflusse der h. Allianz bekämpft und verfolgt wurden, da entstanden zahlreiche Romane zu ihrer Verteidigung. Darunter gab es nicht wenig historische. Statt vieler Namen sei als Typus Heinrich König genannt. Als radikaler Mann des Fortschritts, der frühzeitig für seine Ansichten zu leiden hatte (er wurde exkommuniziert), predigte er diese in seinen historischen Romanen (Waldenser 1836, Williams Dichten und Trachten 1839. Die Clubbisten in Mainz 1847 u. a.).

c) Antiquarische oder archäologische Romane. Die Romane Königs sind aber deshalb von höherem Werte, weil er sich bemüht, die Personen mit historischer Treue zu zeichnen und jeder Zeit das ihr entsprechende historische Gewand zu geben. Sie bilden deshalb den Übergang zu der dritten Gattung historischer Romane, welche für die Pädagogik den gröſsten Wert besitzen, weil durch sie die meisten und richtigsten historischen Erkenntnisse ge-

wonnen werden. Dies sind solche Romane, durch welche mit dichterischer Phantasie begabte Gelehrte oder gottbegnadete Dichter auf Grund gelehrter Studien die Leser nicht blofs unterhalten, sondern auch gleichzeitig in der Geschichte belehren wollen. Man hat dergleichen Romane auch antiquarische oder archäologische genannt. Ihr Ursprung ist in Frankreich zu suchen. Als um die Mitte des 18. Jahrhunderts durch die Ausgrabungen von Pompeji der Impuls zu einem eifrigen Studium der Kunst und Privataltertümer der Römer und Griechen gegeben war, da unternahm es der Franzose Barthélemy St. Hilaire, die Ergebnisse der griechischen Archäologie zu popularisieren, und schrieb den Roman Voyage du jeune Anacharsis en Grèce (3 Bände 1788). Darin läfst er einen Skythen zur Zeit des Königs Philipp Griechenland bereisen und entwirft bei dieser Gelegenheit eine auf gründlicher Forschung beruhende anschauliche Schilderung des Landes, seiner Bewohner und ihrer Lebensweise. Sein Werk veranlafste später Wieland seinen »Aristipp« (1800) zu schreiben, einen historischen Roman in Briefform, der das griechische Leben zur Zeit seiner höchsten Blüte schilderte, und Wielands Freund den Gymnasialdirektor K. Aug. Böttiger in Weimar in einem Romane »Sabina oder Morgenscenen einer reichen Römerin« (1803) die römischen Privataltertümer zu behandeln. Parallel mit dieser auf das klassische Altertum bezüglichen Richtung entwickelte sich im Anschlusse an die Räuber- und Ritterromane des 18. Jahrhunderts unter dem Einflusse der Romantik eine neue Richtung in dem historischen Romane, die nationale Stoffe zumeist aus dem Mittelalter zum Vorwurf nahm. So schildert Heinrich v. Kleist in seinem Michel Kohlhaas ein tragisches Schicksal im Rahmen der Reformationszeit (1808). Das Verdienst, den historischen Roman auf mittelalterlichem Hintergrunde in Schwung gebracht zu haben, gebührt dem Schotten Walter Scott, der mit seinen Waverley Novels (1814), denen bald andere (Ivenhoe, 1820; Kenilworth, 1822; Tales of Crusadors 1825 usw.) folgten, diese Art der Romane einleitete. Es verlohnt nicht, alle seine Nachahmer hervorzuheben, von denen viele hinter ihrem Vorbilde weit zurückblieben. In England ist Charles Dickens (Boz) mit seinen »Zwei Städten« zu nennen, einem Roman, der die Zustände in Paris und in London zur Zeit der grofsen französischen Revolution schildert. In Deutschland hat Wilhelm Häring, genannt Wilibald Alexis, in bewufster und glücklicher Nachahmung W. Scotts eine grofse Zahl historischer Erzählungen und Romane geschrieben, die vornehmlich die brandenburgisch-preufsische Geschichte behandeln. Die bekanntesten sind »Cabanis« (1832), »Der Roland von Berlin« (1840), »Die Hosen des Herrn von Bredow« (1846—1848), »Isegrim« (1854). Auch der als Pädagoge bekannte Joh. H. D. Zschokke sei erwähnt, der in seinen historischen Romanen »Der Freihof von Aarau« und »Adrich im Moos« historische Zustände der Schweiz im 13. und 15. Jahrhundert veranschaulichte. Auf frühere Zeiten griff der Engländer Eduard Bulwers-Lytton zurück. Schon in The last days of Pompeji (1830) verwertete er seine Studien auf dem Gebiete der klassischen Archäologie, aber noch näher der Geschichte steht sein »Rienzi, the last of the tribunes«, den er 5 Jahre später herausgab. In der Vorrede hebt der Verfasser hervor, dafs er zuerst eine geschichtliche Biographie dieses Helden schreiben wollte und zu diesem Zwecke historische Studien machte, weshalb er sich mit gröfserer Treue, als in Romanen gewöhnlich geschieht, an alle wichtigeren Begebenheiten im öffentlichen Leben des Tribunen gehalten habe.

Bulwers »letzte Tage von Pompeji« scheinen einem deutschen Gelehrten die Anregung zu Romanen gegeben zu haben, die man im strengeren Sinn als archäologische bezeichnen kann. Der Universitätsprofessor Wilh. W. Becker schrieb 1838 »Gallus, römische Scenen aus der Zeit des Augustus« und 1840 »Charikles, Bilder der altgriechischen Sitte«. In beiden bildet eine dem Inhalt und Umfang nach unbedeutende Erzählung den dünnen Faden, an welchem die Ergebnisse gelehrter Forschung aus den römischen und griechischen Altertümern unter genauer Anführung der Quellen und Hilfsschriften aneinander gereiht erscheinen. Auch Kingsley, dessen Roman Hypatia (1852/3) in früh-christliche Zeit zurückführt, ist wohl von seinem Landsmann Bulwer beeinflufst.

Die politische Bewegung der 40er Jahre befruchtete auch den historischen Roman in Deutschland. Luise Mühlbach (Clara Munds) wandte sich in ihren vielgelesenen bändereichen Romanen, die zwar weniger durch historische Treue, als durch eine lebendige Schilderung und durch spannende Situationen fesseln, den aufgeklärten Regenten des 18. Jahrhunderts und den auf deren Zeit folgenden nationalen Bewegungen und Kämpfen zu. (Friedrich der Grofse und sein Hof, 1853; Friedrich der Grofse und seine Freunde, 1854; Friedrich der Grofse und seine Geschwister, 1855; Kaiser Josef II. und sein Hof, 1856; Königin Hortense, 1856; Napoleon, 1858; Erzherzog Johann, 1859 f.) Sie ging mit ihren Arbeiten zuletzt bis in die neueste Zeit, gehört also auch in die oben unter c) geschilderte Reihe. Dagegen schuf gleichzeitig (1853) Viktor v. Scheffel auf Grundlage sorgfältiger Studien als Muster eines historischen Romanes seinen einzigen Ekkehard, wie er selbst sagt »ein Stück nationaler Geschichte in der Auffassung des Künstlers« der »als ebenbürtiger Bruder der Geschichte anerkannt zu werden« fordert. In der Tat hat der geniale Dichter um wenige historische Personen (Herzogin Hadewig, die Mönche Ekkehard und Genossen, die Klausnerin Wiborad) ein so getreues und lebensvolles Bild der Personen, der Bildung und der Sitten am Anfange des 10. Jahrhunderts gezeichnet, wie es kein historisches Werk zu schildern vermag.

Der auf die Reaktion der 50er Jahre folgende erneute Aufschwung des Liberalismus und der nationalen Bestrebungen trat auch in der Literatur zu Tage. Gustav Freytag suchte durch seine den historischen Quellen nacherzählten »Bilder aus der deutschen Vergangenheit« (1859—1862) den nationalen Sinn zu beleben, und die an Jahren und Erfahrungen gereiften Vertreter des »jungen Deutschlands« Gutzkow und Laube traten mit historischen Romanen nationalen und liberalen Charakters auf den Plan. Ersterer schrieb (1867—1868)» Hohenschwangau«, worin er um die Schicksale der Augsburger Patrizierfamilie der Paumgartner ein umfassendes und historisch getreues Bild der religiösen, politischen und sozialen Bewegungen der Reformationszeit entwarf; letzterer (1863—1866) seinen »Deutschen Krieg« eine Art Trilogie (I. Junker Hans. II. Waldstein. III. Bernhard von Weimar), in welcher der Kampf des deutschen Volkes um religiöse und politische Freiheit geschildert wird. Weder Gutzkow noch Laube beabsichtigten mit ihren Romanen nationale Geschichte zu lehren. Diesen didaktischen Zweck verfolgte aber Gustav Freytag mit seinem Cyklus historischer Romane »Die Ahnen« (1872—1886). Sie sollten zu den Bildern deutscher Vergangenheit die konkreten Gestalten schaffen, durch deren Schicksale das Interesse des Lesers für das Leben und die Kultur der einzelnen Epochen dieser Vergangenheit gewonnen und festgehalten würde. Aus diesem Grunde verdienen sie ganz besondere Berücksichtigung. Der erste Roman »Ingo« bietet Kulturgeschichte des 4. Jahrh. als Rahmen einer frei erfundenen Erzählung. In »Ingraban« tritt bereits eine historische Persönlichkeit, der Deutschenapostel Winfried in den Vordergrund. »Das Nest der Zaunkönige« entrollt ein reichbewegtes Bild der Kämpfe und Kulturverhältnisse Deutschlands unter Kaiser Heinrich II.; in den »Brüdern vom Deutschen Hause« stehen im Vordergrunde die historischen Gestalten Kaiser Friedrichs II. und des Grofsmeisters Hermann von Salza, um welche die grofsartigen, den modernen ähnlichen, geistigen und kriegerischen Bewegungen gruppiert erscheinen; der »Marcus König« schildert die Reformation der Stadt Thorn und behandelt das deutsche Bürgertum im Kampfe gegen das Slawentum, wobei der Verfasser sowohl literarische Zustände der Zeit als auch das abenteuerliche Leben der Landsknechte anschaulich zu zeichnen versteht; im »Rittmeister von Alt-Rosen« gelangt das wüste Treiben im 30jährigen Krieg unmittelbar vor dem Abschlusse des westfälischen Friedens zur Darstellung; »der Freikorporal von Markgraf Albrecht« bietet eine Sammlung historischer Anekdoten aus der an sonderbaren Gestalten reichen Zeit König Friedrich Wilhelms I.; der letzte Roman »Aus einer kleinen Stadt« zeigt im Hintergrunde die deutschen Befreiungskriege und eröffnet Ausblicke auf die freiheitliche Bewegung des Jahres 1848. — In bewufster Absicht schlofs sich an Freytag Felix Dahn mit seinen Romanen an. Dieser ausgezeichnete

Forscher auf dem Gebiete deutscher Geschichte und Rechtswissenschaft fühlte das Bedürfnis in die Lücken einzutreten, die Freytag offen gelassen hatte. Bei Dahns historischem Roman trifft ganz besonders das zu, was Gottschall vom archäologischen Roman im allgemeinen sagt: »Er geht aus einem schriftstellerischen Atelier kervor, in welchem das Arbeitsmaterial neben den poetischen Malerutensilien liegt.« Als Ergebnis von Dahns Studien für sein bedeutsamstes Geschichtswerk »Die Könige der Germanen« (1861—1871) erschien der glänzendste seiner Romane »Der Kampf um Rom« (1876). Als er Wietersheims veraltetes Werk über die Völkerwanderung in neuer Auflage herausgab (1880—1881), und gleichzeitig für die Onckensche Sammlung die »Urgeschichte der germanischen und romanischen Völker« (1881—1890), für die Giesebrechtsche Ausgabe der europäischen Staatengeschichte »Die deutsche Geschichte von der Urzeit bis auf die Teilung zu Verdun« (1883 bis 1888) schrieb, verwertete er seine historischen Studien in dem Cyklus der kleinen Romane aus der Völkerwandernng (1882—1890): »Die Bataver, Felicitas, Bissula, Attila, Gelimer, Fredegundis, die schlimmen Nonnen von Poitiers.« Daneben behandelte er im »Weltuntergang« (1889) die Zeit Ottos III., in den »Kreuzfahrern« (1888) die grofsartigen Eroberungszüge des Abendlandes nach dem Orient im 12. Jahrhundert In derselben Weise, wie Dahn, schuf Georg Ebers seine archäologischen Romane. Mit der Erforschung der ägyptischen Geschichte beschäftigt, trat er (wie Becker und Scheffel) zuerst mit einem durch gelehrte Anmerkungen belegten Roman hervor: »Die ägyptische Königstochter« (1864), worin der Sturz der Pharaonen durch Kambyses erzählt und sowohl die damalige Kultur Ägyptens, als auch das Leben und Treiben am persischen Hofe mit historischer Treue geschildert wird. In der gröfseren Erzählung »Uarda« (1877) behandelte er die Blütezeit ägyptischer Kultur unter Ramses II. Der Beifall, den das Werk fand, ermunterte Ebers zu weiteren Arbeiten auf diesem Gebiet; in »den Schwestern« wird die hellenistische Geschichtsepoche zur Zeit des Ptolemäus Eucrgetes, in dem »Kaiser« der Aufenthalt Hadrians in Ägypten und das bewegte und üppige Leben Alexandriens in dieser Zeit geschildert; der Roman »Homo sum« (1878) stellte das Leben der christlichen Anachoreten in den Wadis des Sinai dem heitern Treiben der Grofsstadt gegenüber; im »Serapis« (1885) behandelt Ebers den siegreichen Kampf des Christentums gegen das Heidentum auf dem Boden Alexandriens; mit der »Nilbraut« (1887), welche in die Zeit der Eroberung Ägyptens durch die Araber (8. Jahrhundert) gehört, schliefst er den Cyklus seiner ägyptischen Romane. In inniger Verbindung mit ägyptischer Geschichte steht noch sein Roman »Josua« (1889). Darin verwertet er seine Forschungen in Unter-Ägypten und der Sinaihalbinsel, die zu dem wissenschaftlichen Werke »Durch Gosen zum Sinai« (1872) geführt hatten, indem er den Auszug der Israeliten aus Ägypten, und die diesem vorangehenden Begebenheiten darstellt. Weniger glücklich war Ebers, als er sich verleiten liefs, sein eigenstes fachliches Gebiet zu verlassen und sich auch an mittelalterlichen Stoffen zu versuchen, und zuerst in dem historischen Roman »Die Bürgermeisterin« (1882) an dem Kampfe Leydens gegen die Heere Philipps II. den Gegensatz zwischen den politisch und religiös freien Niederlanden und dem despotischen Absolutismus des spanischen Herrschers schilderte. Das Bild des reichbewegten Lebens einer blühenden Stadt im 16. Jahrhundert mochte den Verfasser so angezogen haben, dafs er einen ähnlichen Stoff noch einmal in seinem Roman »Die Gred aufnahm (1888). Nur ist es die deutsche Stadt Nürnberg zur Zeit ihrer Blüte im 15. Jahrhundert, die uns daselbst mit ihren Patrizierfamilien, deren Leiden und Freuden, Sitten und Bräuchen anschaulich entgegentritt. Ebers verwandt und zum Teil überlegen ist Adolf Hausrath, der unter dem Pseudonym George Taylor in dem Roman »Antinous« denselben Gegenstand wie jener in seinem Kaiser behandelt. Auch Hausraths Romane Klytia und Jetta, die in Heidelbergs Vergangenheit führen, gehören zu den bedeutenderen Werken ihrer Art.

Von den vielen Schriftstellern, die sich in neuerer Zeit auf dem Gebiete des historischen Romans betätigt haben, verdienen ganz besonders erwähnt zu werden Theodor Fontane mit seinem den entscheidungs-

vollen Winter 1812/13 behandelnden Roman »Vor dem Sturm« und Konrad Ferdinand Meyer mit dem Graubündner »Jürg Jenatsch« und dem das Schicksal Thomas Beckets darstellenden Roman »Der Heilige«, auch der durch seine Schulhumoresken bekannte Ernst Eckstein und der durch seine epischen Dichtungen hervorragende Robert Hamerling, von denen jener seinen Stoff mit Vorliebe in der römischen Geschichte, hauptsächlich in der Zeit des sittlichen Verfalles des Römertums (Die Claudier, 1882; Prusias, 1883; Nero, 1889, u. a.) suchte, dieser in seiner »Aspasia« die Blüte athenischer Kultur unter Perikles schilderte, beide mit glühender Phantasie in der Schilderung sinnlicher Leidenschaften begabt. Ihnen reiht sich neuerdings der Pole Sienkiewicz mit dem in Neros Zeit spielenden Roman »Quo vadis« an.

3. Verwertung historischer Romane im Unterrichte. In erster Linie dient der historische Roman dem Lehrer zur Vorbereitung für den Geschichtsunterricht. Da es in diesem darauf ankommt, anschaulich zu erzählen, zur Anschaulichkeit aber nicht blofs eine Kenntnis der Tatsachen und Personen, sondern auch der geistigen Atmosphäre und der äufseren Lebensformen gehört, unter welchen die Personen leben und handeln, so müfste der Lehrer sich erst durch mühseliges Studium wissenschaftlicher Spezialwerke diese Kenntnisse verschaffen. Der historische oder archäologische Roman bietet sie ihm auf eine leichte und unterhaltende Weise. In ihm findet er das Gold, das die wissenschaftliche Forschung aus der Tiefe der Vergangenheit zu Tage gefördert hat, bereits ausgemünzt und kann es daher leicht in Kurs bringen. Aber nicht blofs der Inhalt läfst sich verwerten; durch die Lektüre des historischen Romans erhält seine Erzählung auch jenen Schwung und jene Lebendigkeit der Darstellung, die notwendig ist, wenn er durch seine Worte die Phantasie der Schüler anregen, ihr Gemüt erfassen will. — Eine andere Verwendung kann der historische Roman im Unterrichte selbst finden, indem der Lehrer einzelne Stellen daraus selbst vorliest oder vorlesen läfst. Hauptsächlich werden es zutreffende Zeichnungen von historischen Persönlichkeiten, anschauliche Schilderungen von Schlachten und Festen, lebensvolle Darstellungen von Rechtsbräuchen und staatlichen Einrichtungen, der historischen Wahrheit entsprechende Reden und Gespräche sein, welche auf diese Weise der Jugend Anregung und Belehrung bieten. — Dafs solche Abschnitte in Lesebücher oder in Handbücher, die zur Ergänzung der Lehrbücher der Geschichte dienen, aufgenommen werden können, ist eine weitere Modifikation ihrer Verwendung. — Bei entsprechender Reife der Schüler können ihnen auch historische Romane als Privatlektüre gestattet werden, und zwar verdienen Scheffels Ekkehard und Freytags Ahnen den Vorzug vor den Romanen Dahns und Ebers', Härings und Fontanes, diese wieder vor denen Ecksteins und Hamerlings. Für die Kontrolle und ausgiebigere Verwertung solcher Privatlektüre würde es sich empfehlen, für schriftliche Arbeiten Themen aus dem Inhalt der Romane auszuwählen (z. B. das Kaisergericht nach Freytags Darstellung im Nest der Zaunkönige; die athenische Volksversammlung nach Hamerlings Aspasia; die Stände nach Freytags »Soll und Haben«, das Schulwesen, wie es bei G. Freytag im Nest der Zaunkönige und in Marcus König, bei Ebers in Uarda und in der Bürgermeisterin dargestellt ist, zu schildern u. dergl.). — Weil die historischen Romane nur mit Vorsicht der reiferen Jugend in die Hand gegeben werden können, ist man auf den Gedanken verfallen, Bearbeitungen solcher für den Gebrauch der Jugend vorzunehmen. Hauptsächlich erschienen Walter Scotts historische Romane, aber auch Zschokkes »Adrich im Moos« und »der Freihof von Aarau« in solchen Jugendausgaben. — Andere Jugendschriftsteller gingen noch weiter. Sie schufen nach Art der historischen Romane besondere geschichtliche Erzählungen für die Jugend. So erschienen im Spamerschen Verlag, speziell für die Jugendlektüre bestimmt, Oppels »Der Kapitän Mago«, Schöners »Der letzte der Hortensier«, Dr. Weinlands »Ruland« (aus der Zeit der Höhlenmenschen) und »König Hartfest« (aus der Geschichte der alten Deutschen), Dr. A. Ohorns »Der Eisenkönig« (aus der Zeit der Kreuzzüge und des Mongolensturms), G. Hiltls »Der alte Derflinger und sein Dragoner«, Fr. Ottos »Der grofse König und sein Rekrut« und »Der Marschall Vorwärts und sein

Piepenmeister«. In bewufster Nachahmung von Freytags Ahnen schrieb Gust. Ad. Höcker unter dem Titel »Ahnenschlofs« in 4 Bänden kulturgeschichtliche Erzählungen aus 4 Jahrhunderten für die reifere Jugend und ebenso unter dem Titel »Der Sieg des Kreuzes« 5 Bände, welche die Entwicklung des Christentums von der römischen Kaiserzeit bis auf Karl den Grofsen zum Gegenstande haben. In ähnlicher Weise verfafste Brigitte Augusti unter dem Titel »Am deutschen Herde« kulturgeschichtliche Erzählungen für das reifere Mädchenalter mit besonderer Rücksicht auf das Frauenleben in 5 Bänden, die sich auf das 13., 15. Jahrhundert, auf die Zeit des 30jährigen Krieges, Friedrichs des Grofsen und der Königin Luise verteilen. Unzweifelhaft hat somit der historische Roman diese Gattung der Jugendliteratur hervorgerufen und dadurch ein Bildungsmittel für die Jugend auf dem Gebiete der Geschichte geschaffen.

Literatur: Gervinus, Gesch. der deutschen Dichtung. 4. Aufl. (1853), III S. 384—394, V 323 bis 327 u. 633 ff. — A. Koberstein, Grundrifs d. deutsch. Nat.-Lit. 5. Aufl. (herausg. von K. Bartsch, 1892 f.) I S. 396 ff., IV S. 154 ff., V S. 109 ff., 115—121.) — K. Gödecke, Grundrifs zur Gesch. d. deutsch. Dichtung III ² (1887) S. 250—258, V (1893) S. 486—539. — R. v. Gottschall, Die deutsch. Nationalliteratur des 19. Jahrh. IV. Bd. (1881), S. 131—197. — O. L. B. Wolff, Allgem. Geschichte des Romans von dessen Ursprung bis zur neuesten Zeit. Jena 1891. — Felix Bobertag, Gesch. d. Romans und der ihm verwandten Dichtungsarten in Deutschland. 1876—1884 (unvollendet). — P. Villari, Ist die Gesch. eine Wissenschaft, übers. v. H. Loevinson 1892, S. 19—23. — Em. Brenning, Gesch. d. d. Literatur. 1883, S. 752 ff., 770 ff., 804. — Dr. O. Willmann, Didaktik I 1882, S. 402. — Herm. Kern, Grundrifs der Pädag. 4. Aufl. 1887, S. 130 ff. — Dr. Hannak, Meth. d. Gesch. 1891, S. 56 f., 81 f. — Dr. Veesenmeyer in Schmids Encykl. der Pädag. VII², Art. Roman, S. 281 bis 283. — Friedrich Vogt in Pauls Grundrifs der Germanischen Philologie II² 1901, S. 341 ff.

Wien (Jena). E. Hannak (E. Devrient).

Historischer Sinn

1. Wesen und Ursprung des historischen Sinnes. 2. Erziehung des historischen Sinnes im Individuum auf intellektuellem Wege. a) Durch das Vorbild, b) durch Gewöhnung, c) durch Belehrung. 3. Erziehung des historischen Sinnes im Individuum auf moralischem Wege. a) Durch Pflege des Familiensinnes, b) durch Entwicklung des Gemeinsinnes. 4. Wichtigkeit des historischen Sinnes für die menschliche Gesellschaft. 5. Mittel den historischen Sinn in den Massen zu entwickeln. a) Erziehung zur allgemeinen Menschenliebe. b) Vorführung historisch denkwürdiger Objekte (Museen, Archive, Inschriften, Grabstätten), c) politische, soziale und wirtschaftliche Reformen.

1. Wesen und Ursprung des historischen Sinnes. Unter dieser Bezeichnung versteht man einen affektiven Zustand, der sich zunächst in einem Lustgefühle sowohl bei der Anschauung (in des Wortes weitester Bedeutung) von Überresten menschlicher Kultur aus der Vergangenheit, als auch bei der, sei es mündlichen oder schriftlichen, Überlieferung historischer Tatsachen äufsert, woraus eine Wertschätzung aller Spuren der Vergangenheit und das Streben entstehen, sie aufzusuchen, zu sammeln, zu erhalten, zu ordnen und zum Gegenstande mannigfacher Untersuchungen zu machen. Der historische Sinn wurzelt in der Natur des Menschen, zu deren Bedürfnissen es gehört, den Zusammenhang der ihn umgebenden Erscheinungen zu ergründen. Historischer Sinn im allgemeinen ist das Verständnis für die Entwicklung. Der Genufs dabei ist die Freude, frühere Stufen einer uns gegenwärtigen Erscheinung zu erkennen. Ohne dieses Verständnis ist das Lustgefühl bei Betrachtung von Altertümern lediglich Freude am Unbekannten: der Antiquar ist dann blofser Raritätensammler. Im engeren Sinn, der im folgenden allein gelten soll, handelt es sich um das Verständnis für die Entwicklung der menschlichen Kultur in ihren verschiedenen Zweigen.

Die Wifsbegierde äufsert sich, wie beim Tiere, auch beim Kinde darin, dafs es alle Gegenstände seiner Umgebung mit den Sinnen zu erforschen strebt. Es beobachtet anfangs mit demselben Interesse die leblosen wie die lebenden Wesen; erst allmählich unterscheidet es das Leblose von dem Lebenden, und noch später tritt die Unterscheidung der menschlichen Gebilde von den Schöpfungen der Natur hervor. In diesem Stadium seiner Entwicklung kann des Kindes Interesse, das es nunmehr der Entstehung der von ihm unterschiedenen Dinge nachforschen läfst, sich entweder den Naturerscheinungen oder den Äufserungen menschlichen Geistes und menschlicher

Tätigkeit in erhöhtem Maße je nach Veranlagung oder Erziehung zuwenden. In ersterem Falle könnte man von realistischem, in letzterem von humanistischem Interesse sprechen. In dem humanistischen Interesse liegt der Ursprung des historischen Sinnes im besonderen.

2. Erziehung des historischen Sinnes im Individuum auf intellektuellem Wege. Zur Vermeidung einseitiger Entwicklung des kindlichen Geistes ist es wichtig, neben dem meist lebendigeren, durch die Umgebung mehr genährten realistischen Interesse schon im Kinde das humanistische Interesse und damit den historischen Sinn zu wecken und zu nähren. Für diesen Zweck stehen dem Erzieher die bekannten drei Mittel zur Verfügung: das Vorbild, die Gewöhnung und die Belehrung.

a) Durch das Vorbild. Er muß zunächst selbst historischen Sinn besitzen und ihn auch äußerlich vor dem Kinde bekunden. Er wird dies in der Weise tun, daß er Überreste der Vergangenheit beachtet und die Aufmerksamkeit seines Zöglings auf sie lenkt. Ein römischer Ziegel, eine Urne, altertümliche Gerätschaften, alte Skulpturen, eine Denksäule oder Ruine, Münzen, Medaillen und Bilder, Wappen und Inschriften, aber auch alte Handschriften und Bücher bieten häufig Gelegenheit. Hierdurch wird er den Nachahmungstrieb in seinem Zöglinge wecken, und dieser wird dann auch solche Überreste der Vergangenheit beachten und würdigen lernen und sich an ihrem Anblicke erfreuen. — Diese Neigung des Zöglings wird wesentlich gefördert:

b) Durch Gewöhnung. Anfangs bestimmt der Wille des Erziehers in jedem einzelnen Falle den Zögling zu der Betätigung des historischen Sinnes. Allmählich wird ihm diese zur Gewohnheit. Unwillkürlich wird er sich getrieben fühlen, Spuren der Vergangenheit nachzugehen, sie zu entdecken und zu sammeln. Aber auch seine eigenen Erlebnisse können zu Anregungen des historischen Sinnes verwertet werden. Man gewöhne ihn, Briefe, Geschenke, die er erhalten, Ankündigungen und Beschreibungen von Festen, denen er beigewohnt, Abbildungen von Personen, historischen Landschaften und Vorgängen, die er aus illustrierten Zeitschriften oder Ankündigungen sich beschaffen kann, aufzubewahren, zu sammeln und zu ordnen. Vor allem verhalte man ihn, ein Tagebuch zu führen, in welchem seine Erlebnisse in der Familie und im Orte in chronologischer Folge aufgezeichnet werden.

c) Durch Belehrung. Bei jedem Objekte, das der Erzieher ihm zeigt, oder das der Zögling selbst findet, hat jener die erforderliche Erklärung über die Zeit, aus der es stammt, den Zweck, dem es diente, und dergl. hinzuzufügen. Der Besuch von Kirchen, Klöstern, Friedhöfen, Schlössern, wo alte Inschriften in größerer Zahl vorkommen, ist namentlich geeignet den historischen Sinn zu wecken, wie dies schon Salzmann hervorhob. Bei der Belehrung können auch Bücher in Verwendung kommen, wobei zu beachten ist, daß ihr Inhalt sich auf ein Gebiet beziehe, für das der Zögling die erforderlichen apperzipierenden Vorstellungen besitzt.

3. Erziehung des historischen Sinnes im Individuum auf moralischem Wege. Neben der Wißbegierde muß auch der Geselligkeitstrieb so geregelt werden, daß durch ihn der historische Sinn Nahrung und Förderung erhalte. Während die Wißbegierde hauptsächlich intellektuelle Lustgefühle anstrebt, sucht der Geselligkeitstrieb seine Befriedigung in sympathetischen Gefühlen. Weil diese das Gemüt viel stärker als die intellektuellen erregen, so ist der Antrieb, der aus ihnen hervorgeht, viel mächtiger als der aus der Wißbegierde entspringende.

a) Durch Pflege des Familiensinnes. Das Kind gewinnt zunächst innerhalb der Familie die Personen lieb, die es hegen und pflegen, und mit denen es im täglichen Verkehre steht, dann auch die Stube und deren Hausrat, Haus und Hof, Feld und Garten, wo es alltäglich sich herumtreibt. Je länger es in derselben Umgebung verweilt, desto mehr hängt es mit seinem Sinnen und Trachten an diesen Genossen und Zeugen seiner Jugend. Die Erinnerung an sie wird in späteren Jahren eine Quelle von Lustgefühlen, sowie ihr Verlust eine Quelle von Trauer und Wehmut. Sie erhalten damit für sein späteres Alter historischen Wert. So wird das Leben in der Familie eine wichtige Quelle des historischen Sinnes. Alles, was von

den Eltern oder dem Vaterhause herrührt, das unscheinbarste Gerät sowie das einfachste Blättchen, das die Schriftzüge der Eltern trägt, hat eine heilige Bedeutung, weil es durch die Kindesliebe und durch die Erinnerung an die Jugend verklärt erscheint. Allerdings gehören dazu zwei Bedingungen: zunächst mufs das Kind im Vaterhause wirklich Liebe erfahren haben, dann müssen Haus, Stube und Hausrat unverändert geblieben sein; denn bei häufigem Wechsel kann keine Gewöhnung entstehen, und nur die gewohnte Umgebung wird dem Menschen lieb und wert.

b) Durch Entwicklung des Gemeinsinnes. Wie die Liebe zu den Familienmitgliedern allmählich zur Heimatsliebe, zum Nationalbewufstsein, zur Vaterlandsliebe und zu der echt christlichen allgemeinen Menschenliebe und Humanität führt, so erweitert sich fortschreitend der Kreis der Objekte, an denen sich der historische Sinn betätigt. Von den Personen und ihren Erlebnissen und von den Gegenständen des Heimatsortes aus geht die Wertschätzung und das Interesse allmählich auf die kulturellen Erscheinungen und Begebenheiten des Volkes, dann des Vaterlandes und zuletzt der ganzen Menschheit über. Darum sind alle Mittel, welche die Jugend zur Vaterlands- und zu allgemeiner Menschenliebe erziehen, ebensoviele Mittel zur Weckung und Förderung des historischen Sinnes.

Der Entwicklung dieses Sinnes erscheint vom Standpunkt des Erziehungszweckes beim Individuum wichtig und notwendig, weil dadurch die Erwerbung von Erkenntnissen, die sich auf ein bedeutendes Gebiet menschlichen Wissens und Handelns beziehen, gewonnen, und weil ferner hierdurch Gefühle geweckt und genährt werden, die für das der Menschheit von der Natur vorgezeichnete gesellige Leben geradezu unentbehrlich sind.

4. Wichtigkeit des historischen Sinnes für die menschliche Gesellschaft. Der historische Sinn ist aber bedeutungsvoll auch vom Standpunkte des allgemeinen Erziehungszweckes der Menschheit, des sog. Kulturprinzips, wonach die Menschheit, das genus humanum, dazu berufen ist, in ihrer Kultur stetig fortzuschreiten, zu immer lichteren Höhen der Vervollkommnung aufzusteigen. Da gilt es zu verhindern, dafs kulturelle Errungenschaften der Vergangenheit durch die Gegenwart zerstört werden, weil dann die Menschheit von neuem eine Kulturarbeit beginnen müfste, die bereits getan war. Darum ist unermefslich der Schaden, den innere Revolutionen und äufsere Kriege im Laufe der Zeiten der Menschheit zugefügt haben. Namentlich wenn neue Religionen oder Weltanschauungen sich gewaltsam Bahn brachen, wurden die Kulturreste der vorangehenden Zeit schonungslos verwüstet. Als das Christentum sich verbreitete, vernichtete es die Produkte der hochentwickelten Kulturen des klassischen und altorientalischen Altertums in der alten und die der gebildeten Urbevölkerung in der neuen Welt. Ein gleiches geschah durch den Islam in den alten Kulturstätten Asiens, Afrikas und Südosteuropas. Ebenso hat der vierte lateinische Kreuzzug durch Verwüstung der in Konstantinopel aufgespeicherten Kulturschätze des Hellenismus eine gewaltige Lücke in die Kulturentwicklung der Menschheit gerissen, die aus spärlichen Resten zu ergänzen die Humanisten seit dem 15. Jahrhundert mit grofser geistiger Anstrengung sich bemühen. In ähnlicher Weise hat das Hussitentum in den böhmischen, die Reformation in den germanischen Ländern viele hervorragende Werke der Kunst und Wissenschaft aus dem Mittelalter zerstört. In der Periode der Aufklärung sind sowohl durch Aufhebung der Kirchen und Klöster mit ihren reichen Büchern und Kunstschätzen als auch durch die französische Revolution und die ihr folgenden Kriege unzählige Schöpfungen der Vergangenheit unwiederbringlich verloren gegangen. Und welcher Schaden der gegenwärtigen Kultur durch die unsere Zeit charakterisierende Bewegung des Sozialismus und Anarchismus droht, läfst das kurze Regiment der Pariser Kommune ahnen. Um eine solche systematische Vernichtung der geistigen Errungenschaften zu verhüten, ist es notwendig die Quellen zu erforschen, aus denen solche Barbareien hervorgingen, und danach die

5. Mittel den historischen Sinn in den Massen zu entwickeln.

a) Erziehung zur allgemeinen Menschenliebe. Eine Quelle des Ver-

derbens bildet der Zelotismus für eine Religion oder Weltanschauung oder der Chauvinismus für eine Nationalität. Das Gemeinsame beider ist die Verachtung und der Hafs gegenüber dem Gegner. Deshalb ist das geeignetste Mittel, um die errungene Kultur zu bewahren, in den Massen, von denen sie zunächst bedroht ist, die Gegensätze auszugleichen, Duldsamkeit und Schonung gegenüber Andersdenkenden und Andersfühlenden zu verbreiten, sie im Sinne des echten Christentums zur allgemeinen Menschenliebe zu erziehen und so zur historischen Auffassung fremder Verhältnisse vorzubereiten.

b) Vorführung historisch denkwürdiger Objekte (Museen, Archive, Inschriften, Grabstätten). Eine andere Quelle ist aber in dem Mangel an Verständnis für die Überreste der Vergangenheit und in der daraus resultierenden Mifsachtung ihres Wertes zu suchen. Um diese Quelle zum Versiegen zu bringen, darf man die Gesellschaft und den Staat von der Pflicht nicht freisprechen, dafür zu sorgen, dafs der im Familienleben und in der Schule gelegte Keim für den historischen Sinn auch im weiteren Leben ausgiebige Pflege finde. Die Mittel zu dieser Erziehungsarbeit sind dieselben für die Menge, wie für den einzelnen. Zunächst die Sammlung und Aufbewahrung historischer Überreste der verschiedensten Art, der schriftlichen Urkunden in Archiven, der künstlerischen und gewerblichen Denkmäler in Museen. Die Einrichtung dieser Anstalten hat in neuerer Zeit vielfach ganz bedeutende Fortschritte gemacht in dem Sinne, dafs sie den breiten Schichten des Volkes unentgeltlich oder doch billig offenstehen, und die in ihnen vorhandenen Objekte so deutlich angeordnet, bezeichnet und beschrieben werden, dafs sie jedermann ohne Verzeichnis erkennen und verstehen kann. Beispiele sind das Kgl. Zeughaus in Berlin, das eidgenössische Landesmuseum in Zürich, von städtische Museen das in Jena, in Eger usw. Nach dem Vorgang des Staatsarchivs zu Paris, wo nicht blofs die wichtigsten historischen Urkunden von der Zeit der Merowinger bis auf Napoleon III., sondern auch Handschriften historischer Persönlichkeiten aus allen Zeitepochen wohl geordnet hinter Glas und Rahmen auf grofsen stehenden Tafeln aufgezogen oder in Kästen aufbewahrt daliegen und vom Volke an bestimmten Tagen der Woche in Augenschein genommen werden können, haben auch in Deutschland verschiedene grofse und kleine Archive (z. B. das Generallandesarchiv in Karlsruhe, das Stadtarchiv zu Mühlhausen i. Th.) periodische Ausstellungen ihrer Schätze veranstaltet. Da die historischen Erinnerungen an bestimmten Örtlichkeiten und Objekten haften, so kann der historische Sinn auch dadurch in den Massen wachgerufen und erhalten werden, dafs man solche Örtlichkeiten und Objekte äufserlich kenntlich macht. Deshalb ist es zweckmäfsig in den Städten an Plätzen, Häusern und Denkmälern, welche durch irgend eine Persönlichkeit oder Begebenheit denkwürdig sind, deutlich lesbare und ausführliche Inschriften anzubringen, welche über die historischen Tatsachen Bericht erstatten und von jedermann gelesen werden können, wie dies z. B. in Konstanz u. a. O. zu sehen ist. Aber auch die Grabstätten hervorragender Persönlichkeiten sollten dem Volke leicht zugänglich gemacht und mit den zum Verständnis erforderlichen Aufschriften versehen werden. Hierzu gehört auch eine pietätvolle und sachkundige Behandlung der Strafsennamen, die oft ganz mifsverstanden und verunstaltet werden. In Dresden hat man dem jetzt vorgebeugt durch kleine Tafeln mit Erklärungen. Bei der Benennung neuer Strafsen sollen stets in erster Linie historische Beziehungen gesucht werden.

c) Belehrung in Wort und Schrift. Neben der Anschauung historischer Denkmäler hat die Belehrung einherzugehen. Es sind deshalb volkstümliche Vorträge über historische und kulturhistorische Stoffe zu halten, welche sich am besten an die dem Volke sichtbaren und zugänglichen historischen Denkmäler und Sammlungen anschliefsen und so einerseits die bei ihm vorhandenen Kenntnisse ordnen und ergänzen, andrerseits Anregungen bieten, diese historischen Objekte wiederholt zu betrachten und richtig zu würdigen. Nachhaltigeren Einflufs als der flüchtige mündliche Vortrag kann oft die Schrift üben. Darum sind unter dem Volke Flugschriften und populäre Werke über Geschichte und Kultur der Vergangenheit zu verbreiten, die zunächst wohl sein Augenmerk auf die

Lokalgeschichte richten, dann aber von da ausgehend seinen historischen Horizont allmählich erweitern. Insbesondere sollten die Tagesblätter und Zeitschriften, welche vom Volke gelesen werden, es sich zur Aufgabe machen, durch häufige Behandlung historischer Stoffe, denen womöglich Illustrationen beizugeben sind, den historischen Sinn systematisch zu pflegen. Vor allem aber ist das Schauspiel zur Verbreitung des historischen Sinns berufen. Die Werke Shakespeares, Schillers, Kleists, Wildenbruchs und die neueren Volksschauspiele bringen der Menge mehr historischen Sinn bei als die längsten Geschichtsvorlesungen.

d) Politische, soziale und wirtschaftliche Reformen. Neben diesen positiven Mitteln der Gesellschaft zur Weckung und Förderung des historischen Sinnes in den Massen sind auch Vorkehrungen nicht zu versäumen, die Hindernisse seiner Entwicklung beseitigen können. Aufser den schon erwähnten ethischen Hemmnissen, dem überhandnehmenden Gegensatze der Nationalitäten, Konfessionen und Stände und dem überwuchernden Individualismus sind die Verarmung gewisser Klassen und der stetige Wechsel des Wohnsitzes der Entwicklung des historischen Sinnes nachteilig. Wie Riehl in seiner Naturgeschichte des deutschen Volkes (1851 bis 1855) ebenso schön wie überzeugend dargetan hat, bildeten der grundbesitzende Adel, der Bürger- und Bauernstand die solide Grundlage des Staates, das konservative Element, dessen Kraft seine ruhige Entwicklung sicherte. Diese Stände verdanken ihre Bedeutung dem historischen Sinne, der bei ihren Zugehörigen schon durch die äufseren Lebensbedingungen in der Familie begründet und in hohem Mafse entwickelt wird. Bauern, Bürger und der grundbesitzende Adel hatten ihren ständigen Wohnsitz an einem bestimmten Orte, wo ihre Väter und Urväter schon gehaust hatten. Das Bauernhaus mit seinen konventionellen Räumen und seiner einfachen aber gediegenen Ausstattung, das altertümliche Bürgerhaus mit seinen lauschigen Ecken, gewölbten Hallen, getäfelten Stuben, in denen von altersher ein solider Hausrat an gewohnter Stelle steht, das Schlofs des Adels, das oft aus längstvergangener Zeit stammt und in seinen vielen Räumen Möbel, Geräte und Bilder der Ahnen in unwandelbarer Ordnung birgt, sind ganz besonders geeignet, in ihren Bewohnern Liebe zu der gewohnten Umgebung und damit historischen Sinn zu erzeugen und zu nähren. Diese Verhältnisse haben sich vielfach geändert. Der Adel hat schon seit dem 30jährigen Krieg seine Sefshaftigkeit zum grofsen Teil verloren. Die Familientraditionen knüpften immer weniger an die Heimat als an das Heer an; der historische Sinn erweiterte sich. Andere Familien verloren das Interesse an ihren stillen Schlössern auf dem Lande und suchten mit Vorliebe die Zerstreuungen der grofsen Städte auf. Der solide alte Hausrat wird als altfränkisch verschleudert und durch moderne, hinfällige Arbeiten ersetzt. Hier verkümmert der historische Sinn. Schulden zwingen oft den Gutsherrn, kostbare Schätze der Ahnen, vielleicht selbst die Schlösser zu verkaufen; ja selbst die Archive, die Zeugen der Vergangenheit des Geschlechtes, in der dessen Bedeutung wurzelt, finden ihren Weg zu Händlern, die sie mit reichem Nutzen ausschrotten und zersplittern. Auch der Bürgerstand ist in einer Umwandlung begriffen. Während ein Teil verarmt und zur Miete in bescheidenen Räumen wohnt, die er nur spärlich ausstatten kann und häufig wechseln mufs, gelangt der geringste Teil zu grofsem Reichtum, den er dazu verwendet, sich Paläste zu bauen, deren luxuriöse Ausstattung, wenn nicht alljährlich so doch nach der Mode wechselt. Häufig verläfst schon der Sohn oder Enkel das Geschäft des Vaters oder Grofsvaters und geht dem Stande verloren. Der Bauernstand lebt in Deutschland seit Ausgang des Mittelalters unter beständigem Druck. Die Aufhebung der Grundhörigkeit, die Einführung der Freizügigkeit haben die Massen in Bewegung gebracht, während zugleich die Aufteilung der Gemeindeländer und die zunehmende Verschuldung die Leistungsfähigkeit der ländlichen Betriebe darniederhielten. Der Bauer zerstückelt und entwertet sein Gut und mufs es nicht selten verkaufen und verlassen, um das Proletariat zu vermehren. So vermindern sich in jenen Ständen, welche geradezu als Träger des historischen Sinnes bezeichnet werden können, die Bedingungen, unter denen sich

dieser entwickeln kann. Der industrielle Grofsbetrieb hat sich ein stetig wachsendes Arbeiterheer geschaffen, das die vielen dem Bürger- und Bauernstande entgehenden Existenzen aufnimmt. Die Arbeiter besitzen in der Regel kein ständiges Heim, an dessen Stätte sich die durch Gewohnheit liebgewordenen Erinnerungen knüpfen können. Sie müssen häufig ihren Wohnsitz wechseln, je nachdem sich die Erwerbsverhältnisse ändern. Auch ihr Familienleben ermöglicht oft nicht das enge Zusammenschliefsen der einzelnen Glieder, welches die Grundlage aller Menschenliebe bildet; denn Vater sowohl als Mutter sind tagsüber in den Fabriken beschäftigt und müssen ihre Kinder fremden Leuten oder sich selbst überlassen, und auch diese bringen, wenn sie ein bestimmtes Alter erreicht haben, den Tag bei der Arbeit in der Fabrik zu. Es fehlen also in diesen Kreisen zumeist sowohl die intellektuellen als auch die ethischen Bedingungen für die Entwicklung des historischen Sinnes. Wollen daher Gesellschaft und Staat es verhüten, dafs die mächtig anschwellende Masse des vierten Standes die kulturelle Entwicklung der Menschheit gewaltsam störe und die Errungenschaften der Gegenwart auf geistigem Gebiete vernichte, so müssen sie einerseits durch politische und wirtschaftliche Reformen die Grundbesitzer und Bürger gegen die Ausbeutung durch Spekulanten schützen, ihre ehrliche Arbeit an der von ihren Vorfahren ererbten Stätte sichern; andrerseits müssen sie dem Arbeiter ein Heim schaffen, in welchem er mit Weib und Kind ein nicht zu wechselvolles Dasein führen kann, und ihm die Zeit bieten, dafs er seiner Familie die erforderliche Aufmerksamkeit und Fürsorge zu widmen in die Lage komme. Und wo der historische Sinn nicht mehr von den Eindrücken der engeren Umgebung, wie Haus und Heimat, leben kann, da mufs er sogleich an weitere Begriffe, wie den Beruf und das Vaterland, anknüpfen. Dazu mufs aber jedem das Bewufstsein geschaffen werden, ein vollwertiges Glied des Ganzen zu sein.

Je schwieriger diese politischen, sozialen und wirtschaftlichen Reformen durchzuführen sind, desto dringender ist es, die oben erwähnten positiven Mittel zur Weckung und Pflege des historischen Sinnes anzuwenden und alle einflufsreichen Faktoren, Haus und Schule, Gesellschaft und Staat zu verhalten, dieser Aufgabe ihre volle Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Literatur: E. Bernheim, Lehrbuch der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie. 4. u. 5. Aufl. 1903. — Dr. O. Willmann, Didaktik I, 344; II, 89, 155. — H. Kern, Grundrifs der Pädagogik, 4. Aufl. 1887, S. 51 ff. — Dr. Georg Stöckert, Der Bildungswert der Geschichte (1892). — K. Schmid, Encykl. der Pädagogik II², S. 1002–1008 (Geschichtlicher Sinn, von V. Strebel) III², 360—364 (Heimatsinn von Dr. Veesenmeyer). — Der historische Sinn (XXIII. der Flugschriften: Gegen den Strom), Wien 1890. — Bernh. Störzner, Wie ist in den Gemeinden der Sinn für die Geschichte der Heimat zu wecken und zu pflegen? 2. Aufl., Leipzig, 1903. — Wehrmann, Landesgeschichtliche Lehr- und Lesebücher: Deutsche Geschichtsblätter III (1902), S. 225—235.

Wien (Jena). E. Hannak (E. Devrient).

Hobelbankarbeiten

s. Handarbeitsunterricht

Hochmut

Hochmut bedeutet gegenwärtig nicht mehr, wie ehedem, gehobenen Mut und Selbstvertrauen, sondern ist mit Übermut, Überhebung, Aufgeblasenheit, dünkelhaftem Stolze, verbunden mit Geringschätzung anderer, gleichbedeutend. Sein Hauptzug ist die Einbildung des Ichlings, mehr zu sein und mehr zu leisten als andere, und zwar auf Grund besonderer gesellschaftlicher Vorzüge (Adel), gröfseren Besitzes an Geld und Geldeswert, Talent, Körper- und Geisteskraft, auf Grund der Zugehörigkeit zu einer Volksgenossenschaft (Nationalhochmut) oder endlich auf Grund höherer Sittlichkeit und besseren Glaubens (geistlicher Hochmut). Als Hoffart neigt er sich vorzugsweise äufserlichem Prunke zu, unter dem Namen Eitelkeit bezeichnet er schwächliche Verliebtheit in äufsere Vorzüge. Seine naturgemäfse und sittlich berechtigte Grundlage ist im Selbstgefühl, der Selbstliebe und der Selbstbehauptung, zu suchen. In seiner psychopathischen Steigerung nennen wir ihn Selbstvergötterung und Hochmutsnarrheit, in seiner Ausartung wird er, indem er sich sozial betätigt, zu Herrsch-, Ruhm- und Ehrsucht.

Seltsamerweise ist dem Hochmut zuweilen gemeinste Kriecherei nach oben eng verschwistert. Am meisten steht das weibliche Geschlecht im Banne dss Hochmutsteufels. Der erzieherischen Beinflussung des Hochmuts, als eines Produktes pädagogischer Unkultur, kommt die Tatsache, dafs Kinder von Natur Demokraten sind, die Standesunterschiede nicht kennen, fördersam entgegen. Die Hauptarbeit der Erziehung hat sich vor allem mit der Läuterung und Veredelung des Gedankenkreises zu befassen, und zwar so, dafs sie a) durch streng logische Schulung im Kinde die Urteilsfähigkeit im Dienste der Wahrheit begründet und damit zugleich das Bewufstsein der eigenen Unzulänglichkeit wachruft, b) in Anlehnung an das Wort Herbarts: »Der Sittliche ist durch und durch demütig!« im Gemüte die Gefühle des Wohlwollens, der Gerechtigkeit und der Selbstverleugnung entzündet und c) den Willen befähigt zur Selbstprüfung, Selbstbeherrschung und Selbstzucht. Indem auf diese Weise der Hochmut mit Umsicht und Nachdruck geduckt und zur Demut gezwungen wird, mufs der Erzieher darauf achten, dafs der Zögling nicht sich selbst, d. h. die Achtung vor sich verliere. Auch hier vermag der Religionsunterricht, wenn er in christlichem Geiste erteilt wird, ein treffliches Gegengewicht und ein ausgezeichnetes Förderungsmittel zu bilden, indem er eindrucksvoll und packend die Gleichheit der Menschen vor Gott und die Pflicht der Nächstenliebe den Kindern als sittliche Lebensmotive übermittelt und dabei die drohende Gefahr, durch den Teufel der geistlichen Überhebung den Beelzebub Hochmut auszutreiben, zu vermeiden weifs. — Als Gröfsenwahn gehört der Hochmut in das Gebiet der Psychiatrie.

Literatur: Lazarus, Das Leben der Seele. — Ziller, Allgemeine philosophische Ethik; Herbarts pädagogische Schriften.

Leipzig. Gustav Siegert.

Hochschulen, technische

1. Geschichtliche Übersicht. 2. Weiterentwicklung. Schwanken der öffentlichen Meinung gegenüber den Neuorganisationen. 3. Das Eidgenössische Polytechnikum und der Übergang zur Hochschule. 4. Organisation der heutigen technischen Hochschulen. 5. Statistik der deutschen tehhnischen Hochschulen. 6. Lage und Aussichten der technischen Hochschulen.

1. Geschichtliche Übersicht. Der Name und der ganze Begriff, wie die Entstehung und Organisation der höchsten technischen Bildungsanstalten, die gegenwärtig im deutschen Reiche, in Österreich, wie anderwärts den Namen der technischen Hochschulen führen, in der Schweiz, den skandinavischen Königreichen und Rufsland als Polytechniken bezeichnet werden, gehören zwar der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts an, doch haben diese in ihrer neuesten Entwicklung unmittelbar neben die Universitäten getretene Anstalten eine längere und zum Teil ziemlich verworrene Vorgeschichte. Sobald man sich vergegenwärtigt, dafs der gröfsere Teil der Aufgaben der heutigen Technik noch kein Jahrhundert alt ist, dafs ihre älteren Aufgaben von Männern des verschiedensten Berufes, der verschiedensten Bildung gelöst wurden, dafs bis weit ins achtzehnte Jahrhundert hinein die Architekten, Ingenieure und technischen Erfinder, entweder auf Grund militärischer, gelehrter oder künstlerischer Vorbildung oder als reine Autodidakten aus den Baugewerken, dem Schmiede- nnd Schlosserhandwerk, gelegentlich auch aus ganz fernliegenden Berufskreisen erwuchsen, so versteht man, mit welchen Schwierigkeiten eine andrerseits als notwendig erkannte höhere und methodische Ausbildung der Träger und Vertreter technischer Wissenschaften zu kämpfen hatte. Die ältere Geschichte der Technik nennt ganze Reihen von selbstgemachten Männern und jener Marschbauer Hans Mommsen von Fahretoft, von dem man in Holstein noch heute erzählt, »der ein Bauer war und doch Boussolen und Seeuhren, Teleskope und Orgeln machen konnte«, ist ein Typus für Hunderte von mathematischen Köpfen und naturwüchsigen Physikern, die der Volksmund als »Bastler« schlechthin bezeichnete und aus deren stiller Gemeinde gleichwohl die wichtigsten und entscheidendsten Erfindungen hervorgingen. In England zumal behauptete sich dies gänzliche freie und gelegentlich wilde Emporwachsen technischer Talente in um so längerer und ungeschwächter Geltung, als Männer wie James Watt, wie der ältere Stephenson

(George), der Stolz der englischen Ingenieure, sich eben nur durch die Konsequenz und die grofsen Erfolge ihrer Lebensarbeit von einem weitverbreiteten Geschlecht autodidaktischer Erfinder und Maschinenbauer unterschieden. Andrerseits bildete das Bedürfnis geschulter Techniker eines und des andern Zweiges lange vor dem Entstehen technischer Hochschulen im heutigen Sinne, bald da bald dort wissenschaftliche Mittelpunkte für bestimmte Aufgaben der Technik, an denen naturgemäfs auch Mathematik, Physik und Chemie gepflegt wurden. Solche Mittelpunkte entstanden an den älteren Bau- und Bergschulen, an den älteren Kunstakademien, die neben der Architektur auch allerhand aufserhalb des zunftmäfsigen Betriebes stehende Kleinkünste und Gewerbe in den Kreis ihrer Bestrebungen zogen, an den (militärischen) Ingenieurschulen, deren erste bereits zu Anfang des achtzehnten Jahrhunderts gegründet wurden. Von besonderer Wichtigkeit für die hier in Frage kommende Entwicklung erwies sich die Gründung der sächsischen Bergakademie zu Freiberg (1765), von entscheidender die am 12. Dezember 1794 erfolgende Organisation der Pariser Ecole Polytechnique, bei der zwar während der Revolutionszeit die Bedürfnisse der militärischen Erziehung noch im Vordergrund standen, die aber, mit ihrer strengen und ausgezeichneten mathematischen Schulung, dem technischen Staatsdienste eine feste wissenschaftliche Grundlage schuf und ihre jungen Ingenieure schliefslich nicht blofs an das Heer, sondern an die grofsen Fachschulen (ecole des ponts et des chaussées, ecole des mines etc.) abgab und damit Frankreich einen festen Stand wissenschaftlich hochstehender und gesellschaftlich angesehener Techniker zu schaffen vermochte.

Mit dem Beginn des neunzehnten Jahrhunderts, dem ungeheuren und ungeahnten Aufschwung des Maschinenwesens, dem Anwachsen einer Grofsindustrie, dem Bedürfnisse des gewaltig gesteigerten Weltverkehrs, dem zuerst Strafsen, Kanäle und Brücken, seit dem dritten Jahrzehnt in immer rascherer Verbreitung die Eisenbahnen zu genügen hatten, den schnellen Fortschritten der Naturforschung und Naturwissenschaft, ward der Bedarf einsichtiger, geschulter und den täglich bedeutsameren Aufgaben gewachsener Kräfte so grofs, dafs bald nacheinander, namentlich in den deutschen Staaten, besondere Anstalten für die Deckung dieses Bedarfs entstanden. In Österreich wurden die polytechnischen Institute zu Prag (1806), zu Wien (1815) eröffnet, in Preufsen schlofs sich der schon 1799 gegründeten Bauakademie 1821 das »technische Institut«, unter Ch. W. Beuths Leitung an, in Dresden wurde 1828 eine »technische Bildungsanstalt« für das Königreich Sachsen neu errichtet; eine ganze Reihe mit den verschiedensteu Namen belegter Schulen an den verschiedensten Orten suchte zu gleicher Zeit dem fühlbar gewordenen Mangel geschulter technischer Kräfte abzuhelfen, um den Anforderungen zu genügen, die aus dem Aufschwung der Industrie erwachsen waren. Obschon sich eine Art Voraussicht des Kommenden in den Ausnahmebestimmungen kundgab, mit denen man die Zöglinge der neu errichteten Anstalten gegen die Wirkungen des damals noch allherrschenden Zunftzwanges zu schützen suchte, so waren doch die ersten Schritte tastend und unsicher und liefsen nichts von der grofsen und einsichtigen Organisation erkennen, mit der seiner Zeit die Freiberger Bergakademie ins Leben gerufen und ausgestattet worden war. Fast ausschliefslich hatte man bei der Errichtung der ersten polytechnischen Institute, die mechanische Technik ins Auge gefafst. Dafs man zugleich die untergeordnetsten und die höchsten Bedürfnisse dieser zu befriedigen trachtete, den neugegründeten Anstalten Aufgaben zuwies, die wenige Jahrzehnte später von den mittleren und niederen Gewerbschulen, ja von den rein handwerklichen Sonntagschulen übernommen und erfüllt wurden und sie dennoch zugleich mit der wissenschaftlichen Vorbildung der Leiter und Schöpfer grofser technischer Unternehmungen betraute, lag in der seitherigen Überlieferung, nach welcher eine schmale Basis wissenschaftlicher Erkenntnis und Bildung eine gewaltige Pyramide von Praxis, ja von selbständiger Entdeckung und Erfindung zu tragen vermochte. Die völlig unberechenbare und geradezu reifsende Entwicklung der Technik hatte die Institute, die man nur ihretwillen und für sie ins Leben rief, teilweis schon überholt, als sie

ihre Wirksamkeit begannen; zwang alle neubegründeten Anstalten zu einem atemlosen Wettlauf, mit dem, was der Tag brachte und verwies die ausgezeichnetsten Lehrkräfte der neuen Schulen auf den Weg von vornherein über die gegebenen Lehrpläne hinauszugehen. Jahr für Jahr aber war man unablässig bemüht diese Lehrpläne den Forderungen des immer bedeutsameren und anspruchsvolleren Lebens auf allen technischen Gebieten anzupassen.

2. Weiterentwicklung. Schwanken der öffentlichen Meinung gegenüber den Neuorganisationen. Mit der Entstehung der Eisenbahnen erschlofs sich der Blick auf neue grofsartige Aufgaben der Ingenieurwissenschaften und einen mächtigen Aufschwung des Maschinenbaus, an die Fortschritte der Chemie knüpften sich ganze neue Zweige industrieller Benutzung und Ausbreitung, überall wurde eine wissenschaftliche Schulung für diese neuen Aufgaben die unabweisliche Voraussetzung. Die öffentliche Meinung war freilich gegenüber der Neuheit aller dieser Erscheinungen damals weit entfernt die Notwendigkeit und den Umfang dieser Schulung richtig abzuschätzen; das rühmliche Auftreten und Eingreifen tüchtiger Empiriker und Autodidakten, die sich selbständig empor arbeiteten, grofse Maschinen- und andere Fabriken gründeten, mit der unzulänglichsten Vorbildung beherzt verantwortliche und wichtige Stellungen übernahmen, ihre Kenntnisse nach dem Mafse der herantretenden praktischen Anforderuugen steigerten, verführte dazu, alle theoretische Bildung der Ingenieure und Techniker mit einem gewissen Mifstrauen zu betrachten. Auf die schwankenden Verhältnisse der Technik selbst, auf die Unberechenbarkeit ihrer Entwicklung, auf die eben angedeutete Unsicherheit und die Vorurteile der öffentlichen Stimmung ist es mindestens ebensoviel als auf die Kurzsichtigkeit der Universitäten zurückzuführen, dafs nicht schon in den vierziger Jahren unseres Jahrhunderts der mittlere technische Unterricht vom höheren abgegrenzt wurde, für den höheren aber eine neue Fakultät an den alten Hochschulen entstand und die Universität die ganze Reihe reiner und angewandter Wissenschaften in sich aufnahm, die in Wechselwirkung mit den Fortschritten der Technik entstanden waren. Es läfst sich nicht verkennen, dafs damals ein günstiger Augenblick die Einheit der höchsten Bildung zu erhalten, verabsäumt wurde, andrerseits hat die Entstehung und Entwicklung der technischen Hochschulen so bedeutende Leistungen und Vorteile im Gefolge gehabt, dafs man die heutige Trennung zwischen Universität und technischer Hochschule nicht schlechthin nur beklagen darf.

Die Mitte der vierziger Jahre unseres Jahrhunderts sah in Deutschland bereits eine Anzahl polytechnischer Schulen unter verschiedenen Abteilungen und Zielen. Aus all dieser Verschiedenheit traten jedoch gewisse Grundzüge gemeinsam hervor. Die Elementarjahre der neuen Anstalten, in denen man die Verbindung mit irgend einer mechanischen Werkstätte oder Maschinenfabrik für erforderlich gehalten, in denen man Schüler mit Dorfschulbildung in die Geheimnisse eines leidlichen Deutsch und zugleich der technischen Wissenschaften einzuführen gesucht hatte, lagen jetzt hinter allen den neuen Bildungsstätten. Aber allen gemeinsam war noch das Bestreben, den mittleren gewerblichen Unterricht mit der höheren technisch wissenschaftlichen Bildung zu vereinigen, allen eigentümlich blieb eine mehr oder minder schulmäfsige Organisation, durch die allein verbürgt zu werden schien, dafs die neuen Anstalten, indem sie eine tüchtige und zum Teil schon hochgesteigerte Fachbildung gewährten, zugleich auch die Mängel der allgemeinen Vorbildung ihrer Schüler ausglichen, die nun schon stärker und schärfer empfunden wurden. Gemeinsam war es allen, dafs sich innerhalb der Gesamtanstalten grofse Studienzweige für Ingenieurwissenschaften, für mechanische Technik und für chemische Technik herausbildeten. Die polytechnischen Schulen oder höheren Gewerbschulen Darmstadt, Hannover, München, Nürnberg, Augsburg, Dresden, Karlsruhe, waren neben den älteren Gewerbeinstituten von Prag, Wien und Berlin dahin gelangt, ihre reifen Schüler bereits unmittelbar an die Leitung grofser Bauten oder grofser industrieller Betriebe als Hilfskräfte ab-, und ihnen ein hohes Mafs wissenschaftlicher Bildung mitgeben zu können. Der vorübergehende Aufschwung in eben diesen Anstalten z. B. der Karlsruher durch und unter Redtenbacher hing fast regelmäfsig mit Fortschritten

der Wissenschaft zusammen, durch die die Praxis Vertrauen auf die Theorie gewann. Die ältere Geschichte aller technischen Hochschulen zeigt, dafs in dem Mafse wie sich selbständiges wissenschaftliches Leben und Forschen in den Kreisen der Lehrer der neuen Anstalten entwickelte, auch die entscheidenden Schritte zur Hochschulorganisation getan wurden.

3. **Das Eidgenössische Polytechnikum und der Übergang zur Hochschule.** Die erste Gründung einer technischen Hochschule im heutigen Sinne des Worts ging von der Schweiz aus. Die schweizerische Bundesverfassung von 1848 hatte der Eidgenossenschaft das Recht vorbehalten, eine eidgenössische Universität und ein eidgenössisches Polytechnikum zu errichten, von denen nur das letztere 1856 ins Leben trat. Im direkten Hinblick auf die glänzenden Resultate der Pariser polytechnischen Schule, aber ohne sklavische Nachahmung der an dieser bestehenden Einrichtungen, ohne Übernahme der an den deutschen und den schweizerischen Kantonal-Universitäten herrschenden vollständigen Lehr- und Lernfreiheit wurde das eidgenössische Polytechnikum mit einer Architektur-, einer Ingenieur-, einer mechanisch technischen, einer chemischen, einer Forstschule, daneben aber mit einer philosophisch-staatswirtschaftlichen Abteilung ausgestattet, in allen Abteilungen mit den hervorragendsten Lehrkräften ausgerüstet, namentlich in den grundlegenden mathematischen und Naturwissenschaften besonders reich bedacht. Die für die einzelnen Fachschulen ausgearbeiteten Lehrpläne setzten eine geistige Reife voraus, die den Forderungen der deutschen Abiturientenprüfungen entsprach, die Förderung der allgemeinen Bildung wurde durch die glänzende Vertretung der »Freifächer« erstrebt und die künftige soziale Stellung der Studierenden dieses Polytechnikums durch die wissenschaftlichen Ansprüche der Schlufsprüfungen verbürgt. Das eidgenössische Polytechnikum zu Zürich war eine Musteranstalt vom ersten Tage ihres Bestehens an und wirkte fast augenblicklich auf die weitere Entwicklung der deutschen technischen Hochschulen ein. Indem ein Teil der letzteren wie namentlich die technische Hochschule zu München, neu organisiert wurde, versuchte ein anderer Teil nach unten hin Reste der früheren Einrichtungen und Aufgaben abzustofsen, nach oben hin sich zu erweitern. Während die preufsischen technischen Bildungsanstalten den Charakter vereinigter Fachschulen streng festhielten, folgten die in den deutschen Mittelstaaten errichteten polytechnischen Schulen dem Beispiel des eidgenössischen Polytechnikums und sorgten durch besondere Professuren der humanistischen Wissenschaften für die allgemeine Bildung ihrer Studierenden. Während die einen Anstalten bereits in den ersten Jahren nach 1860 die straffe schulmäfsige Einrichtung, das Klassensystem zu gunsten akademischer Studienfreiheit lockerten, hielten die anderen an der schulmäfsigen Organisation und Disziplin noch fest. Alle aber folgten dem Beispiel Zürichs in der Aufnahme der Architektur, in der Begründung von Hochbauabteilungen, durch die in den nächsten Jahren fast überall die Architektenbildung von ihrer alten Verbindung mit den Kunstakademien und Kunstschulen gelöst wurde. Alle begannen bereits jetzt die Forderungen an die Vorbildung ihrer Schüler energisch zu erhöhen, das Maturitätszeugnis des Gymnasiums oder Realgymnasiums als die Voraussetzung des Studiums an der technischen Hochschule zu betrachten. Nichtsdestoweniger durchlöcherten zahlreiche Ausnahmen und Licenzen das angenommene Prinzip und beinahe alle deutschen technischen Hochschulen hatten noch jahrzehntelang, ja bis zur Jahrhundertwende unter der Unsicherheit dieser Grundlage zu leiden. Immerhin eilten sie mit den Forderungen ausreichender Vorbildung der »Praxis« ebenso voraus, als mit der wissenschaftlichen Durchbildung ihrer Studierenden. Da nur in Sachsen und Bayern das mittlere technische Unterrichtswesen genügend durchgebildet war, so geriet namentlich die technische Industrie, die neben leitenden und mafsgebenden wissenschaftlichen Kräften eine gute Anzahl untergeordneter, eben notdürftig geschulter Hilfskräfte bedurfte, einigermafsen ins Gedränge. Die nächste Folge des Emporringens der polytechnischen Anstalten zur Hochschule war die Entstehung einer gröfseren Zahl von Privat- und städtischen Unternehmungen, sogenannter »Techniken«, die zum Teil (wie z. B. Winterthur unmittelbar bei Zürich) dicht

neben den neuen Hochschulen standen. Diese Techniken nahmen und nehmen junge Leute mit der einfachsten Volksschulbildung auf, vermafsen sich nichtsdestoweniger Maschineningenieure, Fabrikchemiker und Techniker aller Art wissenschaftlich durchzubilden und erzielten bei völligem Geschehenlassen seitens der Staatsregierungen und entschiedener Unterstützung seitens der Ortsbehörden, jedenfalls den Erfolg, eine grofse Schülerzahl um sich zu versammeln.

Der Widerstand gegen die volle wissenschaftliche Bildung der Techniker, die ihnen den Platz neben den älteren gelehrten Berufen sichern sollte und mufste, veranlafste da und dort wohl zögernde Schritte nach vorwärts, konnte aber die allgemeine Entwicklung nicht mehr aufhalten. Im Jahrzehnt zwischen 1870 und 1880 war diese soweit abgeschlossen, dafs neben den Universitäten im Gebiet des deutschen Reiches neun technische Hochschulen, zu Aachen, Berlin-Charlottenburg (aus der Vereinigung der Berliner Bauakademie und der Berliner Gewerbeakademie erwachsen), Braunschweig, Dresden, Darmstadt, Hannover, Karlsruhe, München und Stuttgart entstanden, denen sich innerhalb des deutschen Sprachgebiets und mit deutscher Unterrichtssprache die technischen Hochschulen von Brünn, Graz, Prag, Wien, von Zürich und Riga mit ungefähr gleicher Organisation gesellen. Eine vierte technische Hochschule für das Königreich Preufsen wurde 1904 zu Danzig eröffnet, die erste die von vornherein auf der Grundlage erstand, die sich die anderen Hochschuleu Schritt für Schritt hatten bereiten und erkämpfen müssen. In Österreich-Ungarn existieren aufser den vier deutschen noch drei anderssprachige technische Hochschulen zu Prag (tschechisch), Lemberg (polnisch) und Budapest (magyarisch). Die Polytechniken anderer europäischer Länder, auch wo sie als Hochschulen bezeichnet werden, sind gröfstenteils noch in den Entwicklungsstadien zurückgeblieben, die die deutschen Anstalten in den sechziger und siebziger Jahren zu durchlaufen hatten.

Die Gleichstellung mit den Universitäten, die ursprünglich durch wissenschaftliche Leistungen erstrebt und erreicht, durch die gleichen Vorbildungs- und Aufnahmebedingungen für die Studierenden beider höchster Unterrichtsanstalten äufserlich unterstützt worden war, ist den technischen Hochschulen seit den letzten Jahrzehnten gesetzlich gewährleistet, auch Freizügigkeit zwischen den Universitäten und ihnen, ohne dafs sie klar und überall gleich geregelt wäre, ist erreicht worden. Das Übergewicht, das den Universitäten ihre althistorische Stellung, die gröfsere Breite der an ihnen betriebenen Studien, der Besitz fester Formen und Überlieferungen, der Besitz des Promotionsrechtes, der kaum mefsbare selbst in den meisten deutschen Landesverfassungen gewährleistete Einflufs auf alle öffentlichen Zustände gab, wäre, trotz der gesetzlichen Gleichstellung der neuen Hochschulen mit den älteren, ein gewaltiges geblieben, auch wenn die in beinahe allen Regierungen herrschenden Vorurteile und die innere Schwankungen an den technischen Hochschulen selbst es nicht noch wesentlich verstärkt hätten. Die in Kämpfen und Anstrengungen gewonnene neue Basis der technischen Hochschulen, aus der die volle akademische Freiheit hervorging, entsprach keineswegs den Wünschen aller beteiligten Kreise und Versuche, eine rückläufige Bewegung herbeizuführen oder wenigstens den Wettkampf mit den Universitäten um den Gewinn selbständigen wissenschaftlichen Lebens für jeden einzelnen Besucher der Hochschule einzustellen, wurden bis auf den heutigen Tag entweder unternommen oder wenigstens befürwortet. Die Nachwirkungen der Übergangszeiten, der alten Organisationen machten sich in den Kreisen der Techniker selbst, wie an den technischen Hochschulen, in mannigfacher Gestalt geltend und hinderten namentlich das Gedeihen selbständiger wissenschaftlicher Arbeit, die ganz unerläfsliche Differenzierung der technischen Studien. Gleichwohl wuchs auch diese und würde ohne die Überbürdung der Prüfungsordnungen, die in den technischen Staatsprüfungen sowie den Diplomprüfungen der technischen Hochschulen noch stark fühlbar war, noch viel rascher gewachsen sein, wenn man sich überall klar gewesen wäre, dafs der einmal begonnene Wettlauf mit den Universitäten weder eingestellt noch abgelenkt werden dürfe. Die grofsen Leistungen und Resultate der amerikanischen Technik, die vielfach ohne methodische Schulung und mit einem Minimum theoretischen Wissens

erreicht worden waren, wirkten hier vielfach verwirrend und die Gärung die hundert gleichzeitig aufgeworfene Fragen auf dem ganzen Gebiet des Unterrichtswesens hervorriefen, drang natürlich auch in die Kreise der technischen Hochschulen ein.

4. Organisation der heutigen technischen Hochschulen. Nach den zur Zeit mit geringen Abweichungen fast überall in Kraft stehenden Organisationsstatuten bezwecken alle technischen Hochschulen die vollständige wissenschaftliche beziehungsweise künstlerische Ausbildung für die technischen Berufe im Staats- und Gemeindedienst, wie im industriellen Leben, die meisten auch für den Lehrberuf in technischen Wissenschaftszweigen, einschliefslich der reinen Mathematik, Physik und Chemie. Alle technischen Hochschulen zerfallen in Abteilungen, die ihrer Organisation, ihren Rechten nach den Fakultäten der Universitäten gleichen und von denen fünf: die allgemeine Abteilung für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer (an den meisten Hochschulen auch für die allgemein bildenden Wissenschaften), die Hochbauabteilung (für Architektur), die Ingenieurabteilung (für Bauingenieurwesen mit Einschlufs der Geodäsie), die mechanische Abteilung (für Maschinenbau, Elektrotechnik und Fabrikbetrieb, an der Berliner Hochschule auch für Schiffbau), die chemische Abteilung (für chemische Technik und Fabrikbetrieb), den sämtlichen Hochschulen gemeinsam sind, während Abteilungen für Forst- und Landwirtschaft, für Zoll- und Steuerwesen, für die Ausbildung von Kandidaten des höheren Lehramts in technischen Wissenschaften, Mathematik und Physik, für die Ausbildung von Pharmazeuten (Braunschweig) nur an einzelnen technischen Hochschulen auftreten. Alle Hochschulen des deutschen Reiches haben vollständige akademische Organisation, an der Spitze steht überall ein auf ein oder mehrere Jahre von den ordentlichen Professoren gewählter (in der Regel vom Landesherrn bestätigter) Rektor, die einzelnen Abteilungen wählen sich selbst ihren Abteilungsvorstand (Dekan), zwischen dem Rektor und dem Professoren- oder Dozentenkollegium steht ein Senat, der mit der Wahrung der allgemeinen Angelegenheiten der Hochschule betraut ist. Der Unterricht wird in Form von Vorträgen und von Übungen in Laboratorien, Seminaren, Konstruktions- und Zeichensälen erteilt, die einzelnen Abteilungen haben in der Regel bestimmte Studienpläne, nach Semestern und Studienjahren eingeteilt, entworfen, doch sind die Studierendeu nur insoweit an diese Studienpläne gebunden, als der Besuch gewisser Vorträge und Übungen den voraufgegangenen Besuch anderer voraussetzt. Fast alle technischen Hochschulen stehen durch ihre Lehrkräfte in einem ideellen und materiellen Zusammenhang mit den mit der Abhaltung der technischen Staatsprüfungen betrauten Behörden und Kommissionen, alle halten aufserdem Diplomprüfungen ab und erteilen Diplome, durch die die akademische Reife für den Eintritt in das Berufsleben der betreffenden Fachrichtung bezeugt wird. Im Jahre 1900 wurde den technischen Hochschulen des deutschen Reiches das Promotionsrecht mit dem neugeschaffenen Titel des Doctor Ingenieurs verliehen, eine Wortbildung, die nicht gerade glücklich ist. Gleichwohl hat sich angesichts der hohen Forderungen, die gestellt, der ausgezeichneten und tüchtigen Arbeiten, die geleistet werden der »Doctor Ing.« rasch in Ansehen gesetzt. — Die Professuren der technischen Hochschulen werden, wie bei den Universitäten, der Regel nach auf Grund von Vorschlägen der betreffenden Abteilungen besetzt, der Lehrkörper setzt sich aus ordentlichen und aufserordentlichen Professoren, aus Dozenten, die einen bestimmten Lehrauftrag von der Regierung erhalten haben und Privatdozenten, die sich für eine Wissenschaft oder einen Wissenschaftszweig ganz wie bei den Universitäten auf Grund der an den Hochschulen bestehenden Habilitationsordnung habilitiert haben, zusammen. Den Hochschullehrern ist innerhalb ihrer Abteilung vollkommene und unbeschränkte Lehrfreiheit gewährleistet. — Die Zulassung zum ordentlichen Studium an je einer Fachabteilung der deutschen technischen Hochschulen setzt das Reifezeugnis eines deutschen Gymnasiums oder Realgymnasiums voraus, in Preufsen tritt noch das Reifezeugnis einer preufsischen Oberrealschule hinzu, jedoch gibt der Besuch der technischen Hochschule auf Grund des

letzteren Zeugnisses nicht das Recht auf Zulassung zu den höheren technischen Staatsprüfungen. In einzelnen deutschen Mittelstaaten (Bayern, Sachsen) berechtigt neben dem Reifezeugnis des Gymnasiums oder Realgymnasiums auch das Absolutorialzeugnis der in diesen Staaten bestehenden technischen Mittelschulen zum Eintritt als Studierender. Für Ausländer tritt an Stelle dieser Zeugnisse das Reifezeugnis staatlich anerkannter Lehranstalten, deren Lehrziele mit denen der deutschen Gymnasien (Real- und humanistischen Gymnasien) ungefähr übereinstimmen. Zuhörer und Hospitanten für die Studien an einer Fachbildung oder in einzelnen Fächern werden überall zugelassen, gewinnen aber durch ihre Zulassung keine Anwartschaft auf Honorarerlafs, von der Hochschule zu verleihende Stipendien, auf Zulassung zu den Diplomprüfungen oder technischen Staatsprüfungen.

Der Besuch der deutschen technischen Hochschulen ist, entsprechend dem allgemeinen Drange zu den höheren Berufen, ein sehr zahlreicher, die Verteilung der Studierenden von Berlin-Charlottenburg, das die stärkste bis zu Braunschweig und Danzig, die die schwächste Zahl von Studierenden haben, ein naturgemäfs ungleicher, aber in den letzten Jahren ein überall wachsender. Die Statistik zeigt einen fortwährenden Wechsel in der Frequenz der einzelnen Hochschulen je nachdem an einer oder der anderen Hochschule besondere neue Institute geschaffen und reich ausgestattet werden oder einzelne Wissenschaftszweige durch das Bedürfnis des industriellen Lebens in den Vordergrund treten. Doch würde ein gewisses inneres Gesetz der regelmäfsigen Zunahme und des Verhältnisses der Frequenz der einzelnen Fachabteilungen zueinander sich aus den vorhandenen statistischen Unterlagen um so leichter entwickeln lassen, je mehr man die Vergleiche auf die deutschen Studierenden der einzelnen Hochschulen und ihrer Fachabteilungen einschränkte.

6. Lage und Aussichten der deutschen Hochschulen. In beständiger Wechselwirkung mit der steigenden Bedeutung der technischen Hochschulen stand und steht die steigende Wichtigkeit des Standes der wissenschaftlich gebildeten Techniker, der nach den Entwicklungen des letzten Halbjahrhunderts innerhalb des Kultur- und Gewerbslebens sich immer breiter, vielseitiger, einflufsreicher entfaltet hat. Die Stellung der Architekten, der Ingenieure aller Gattungen, der Chemiker hat sich in dem Mafse gehoben und zu einer für grofse Aufgaben und Verwaltungen entscheidenden gestaltet, in dem die wissenschaftliche Bildung aller Vertreter der Technik sich hob und schliefslich den höchsten Anforderungen genügte. Wenn hierüber in den Kreisen der Technik selbst und noch viel mehr in fernstehenden Kreisen eine leidige Unklarheit herrscht, so ist diese zunächst eine Erbschaft überwundener Vergangenheit. Das Bestreben, ganz getrennte und scharf zu trennende Aufgaben miteinander zu verbinden, das auf den Vorstufen der heutigen technischen Hochschulen gewifs

5. Statistik der deutschen Technischen Hochschulen im Studienjahr 1904/1905

	Studierende	Hospitanten (Zuhörer)	Gäste (Hospitanten einzelner Fächer)	Summa	Darunter befinden sich Frauen
Aachen.					
Wintersemester . .	631	138	149	918	5
Sommersemester .	623	116	52	791	24
Berlin-Charlottenburg.					
Wintersemester . .	2961	340	512	3813	16
Sommersemester .	2615	251	367	3233	21
Braunschweig.					
Wintersemester	427	107	189	723	130
Sommersemester .	413	104	53	570	25
Danzig					
Wintersemester . .	189	57	353	599	257
Sommersemester .	309	62	151	522	76
Darmstadt.					
Wintersemester . .	1525	309	117	1951	45
Sommersemester .	1462	253	62	1777	14
Dresden.					
Wintersemester . .	865	146	154	1165	5
Sommersemester .	867	153	90	1110	4
Hannover.					
Wintersemester	1205	237	180	1622	77
Sommersemester .	1117	203	47	1367	6
Karlsruhe.					
Wintersemester . .	1479	145	107	1731	27
Sommersemester .	1438	55	82	1575	4
München.					
Wintersemester . .	2288	230	282	2800	10
Sommersemester .	2262	211	342	2815	10
Stuttgart.					
Wintersemester . .	933	—	265	1198	167
Sommersemester .	752	—	89	841	26

entschuldbar war, könnte heute nur verhängnisvoll wirken. Weil auch dem wissenschaftlich höchststehenden Ingenieur, dem gröfsten Erfinder und dem genialsten Leiter eines grofsen Betriebes Einsicht in die Praxis und Verständnis für die Leistungen der Werkstatt innewohnen mufs, weil andrerseits die Werkführer des Maschinenbaues, die unteren Beamten des Eisenbahnwesens und zahlreiche andere Hilfskräfte der Technik elementarer mathematischer und mechanischer Kenntnisse nicht entbehren können, so glaubte man, und glaubt an gewissen Stellen noch, klug zu tun, wenn man der »Praxis« gegenüber der Theorie, der Forschung und der Erkenntnis, auf jede Weise Rechnung trug. Schon in den sechziger Jahren bemerkte ein Beobachter dieser Strömung mit treffendem Spott: »Man verfuhr als wenn man bei etwa eintretendem Mangel theologischer Kandidaten die vorbereitende philologische, historische und philosophische Bildung weglassen und blofs im Predigen Unterricht erteilen wollte.« Und ein noch treffenderes Bild des früher geltenden und noch heute immer wieder gepriesenen und angestrebten Zustandes würde man haben, wenn man sich etwa vorstellte, dafs irgend ein Staat eine Rechtsschule geschaffen hätte, worin zu gleicher Zeit die künftigen Richter und leitenden Verwaltungsbeamten, aber auch tüchtige Registratoren, gewandte Schreiber, ja zuverlässige Gefängnisaufseher und handfeste Büttel gebildet werden sollten. Auch die Stimmen, die von Zeit zu Zeit aus den Kreisen der Praktiker gegen die angeblich allzu hochgesteigerte Wissenschaftlichkeit der technischen Hochschulen erklingen, sind lediglich Nachhall der Vergangenheit. Man male sich einmal aus, dafs die medizinischen Fakultäten unserer Universitäten erst vor einem Jahrzehnt geschaffen wären, dafs überall Ärzte säfsen, die ihre Studien nur in einer medizinisch-chirurgischen Akademie zurückgelegt hätten und allen von der Universität kommenden Ärzten das Vorurteil entgegenbrächten, dafs sie überbildet und mit unnötiger Wissenschaft vollgepfropft seien, so hat man einen Mafsstab für den Wert der Urteile, die aus vereinzelten Kreisen der Praxis über die technischen Hochschulen und ihre Bestrebungen gefällt werden. Noch nichtiger ist der Einwand, dafs es nutzlos sei so vielen Ingenieuren, Architekten und Maschinenbauern eine gründliche wissenschaftliche Ausbildung zu geben, da doch nur ein verhältnismäfsig kleiner Teil zu den höchsten Stellen ihres Berufes gelange. Wollte man die gleiche Anschauung auf die Juristen anwenden, von denen doch auch die gröfste Zahl als Amtsrichter und Rechtsanwälte, die kleinste als Senatspräsidenten, Oberlandes- oder Reichsgerichtsräte stirbt, oder auf die Offiziere, bei denen die Zahl derer, die mit dem Marschallstab oder der Excellenz des Generalleutenants ihren Abschied nehmen in starkem Mifsverhältnis zu der Masse derer steht, die mit dem Hauptmannsdegen aus der Armee scheiden, so müfste man zu Forderungen in Bezug auf Juristen- oder Offiziersbildung gelangen, die schlechthin für töricht gelten würden, aber durch ihre beliebte Anwendung auf die technische Bildung nicht geistreicher werden.

Die eigentliche Schwierigkeit für die gedeihliche Weiterentwicklung der technischen Hochschulen liegt offenbar nur zum kleinsten Teil in den Nachwirkungen widerspruchsvoller Vergangenheit und den Einwirkungen dürftiger und enger Anschauung. Sie ergibt sich vielmehr aus der Tatsache, dafs die unablässige Erweiterung der technischen Wissenschaften, die z. B. noch in dem letzten Jahrzehnt die Einführung besonderer Abteilungen und Fachschulen für Elektrotechnik bedingt hat, eine viel entschiedenere Differenzierung und Spezialisierung der technischen Studien erfordert, als bis jetzt an den Hochschulen Raum gefunden hat. Die Lehrpläne wie die Prüfungsvorschriften sind noch viel zu sehr für alle Fälle und Möglichkeiten aufgestellt, tragen der tatsächlichen Lage, die die einzelnen Zweige der technischen Mechanik, der Ingenieurwissenschaften usw. längst geschieden hat, zu wenig Rechnung, überbürden die Studierenden der technischen Hochschulen mit einer Menge von Forderungen, die einem selbständigen wissenschaftlichen Interesse vielfach hinderlich sind. Mit Sicherheit läfst sich voraussehen, dafs die nächsten Jahrzehnte das Emporblühen neuer in den Wirkungskreis der technischen Hochschulen fallender Wissenschaftszweige sehen werden, die des Versuchs sie fortgesetzt in den Zusammenhang der alten Fachschulen und

ihrer Bildung einzubeziehen, spotten werden. Die von einzelnen Seiten befürwortete knappste Einschränkung der grundlegenden Wissenschaften, der Mathematik und der Naturwissenschaft, würde, ganz abgesehen von der Zweischneidigkeit solcher Mafsregel und der Unberechenbarkeit ihrer Wirkungen, nur für kurze Zeit Raum und Luft schaffen und am Ende doch die Notwendigkeit der gröfseren Teilung, der Verzicht darauf jeden Lehrplan zu einer Art Encyklopädie der Technik zu gestalten, unabweisbar werden. Die Sonderexistenz und das Gedeihen der technischen Hochschulen, sofern sie Hochschulen bleiben, nicht wieder zu Gewerbeschulen herabsinken und dann den physikalischen Laboratorien und neu entstehenden Instituten der Universitäten die Weiterführung der Technik im höheren wissenschaftlichen Sinne überlassen wollen, hängt von der Verstärkung des spezifisch wissenschaftlichen Geistes, der selbständigen Forschung, von der immer intensiveren Überlieferung nicht blofs wissenschaftlicher Kenntnisse, sondern wissenschaftlicher Methode ab. Wenn gegenüber dem Vorwurf und Vorurteil, als ob die technischen Wissenschaften zu viel des Handwerksmäfsigen mit sich schleppten, Lothar Meyer in seiner Schrift »Die Zukunft der deutschen Hochschulen« mit Recht hervorhebt, dafs die Anwendbarkeit auf die Praxis keinen spezifischen Unterschied zwischen den auf den Universitäten und den technischen Hochschulen gelehrten Wissenschaften bilde, dafs vielmehr jede Wissenschaft »die Jurisprudenz und die Theologie so gut wie die Medizin, die Maschinenmechanik und die Landwirtschaftslehre, sobald sie ins Leben einzugreifen beginnt, der handwerksmäfsigen Zugaben nicht entbehren kann und dafs diese unerläfslichen Beigaben die Wissenschaft nicht schänden, solange sie nicht den wissenschaftlichen Geist überwuchern und unterdrücken«, so liegt darin doch auch eine Mahnung an die technischen Hochschulen, diesen Geist unablässig, mit allen Mitteln und nach allen Richtungen zu pflegen. Ohne alle Frage war es von höchster Bedeutung, dafs seit den neunziger Jahren an allen technischen Hochschulen neue wissenschaftliche Versuchsanstalten, Laboratorien und Institute für experimentelle Forschungen Studien entstanden und die technischen Wissenschaften dürfen sich von dieser Bewegung und Neubildung den höchsten Vorteil, die glänzendsten Resultate versprechen. Vollkommen widersinnig aber wäre es, eine grofse Entwicklung dieser Institute auf Kosten der grundlegenden mathematischen und naturwissenschaftlichen Studien zu erwarten und von einer wissenschaftlichen Technik ohne Mathematik und Physik zu träumen. Die gewaltige und schier unabsehbare Entwicklung der technischen Wissenschaften ist mit der Sicherheit und Tiefe des theoretischen Wissens unlöslich verknüpft, die »Spezialisierung« der einzig vernünftige und mögliche Ausweg aus dem Dilemma zwischen der beständigen Zunahme der technischen Wissenszweige und der Überbürdung der Studierenden mit Arbeit und Prüfungsforderungen. Die fortgesetzte Vermehrung der Studienjahre und die noch so scharfsinnige Ausarbeitung von Studienplänen kann hier wenig helfen.

Über die Bedeutung und die Leistungen der technischen Hochschulen haben in den letzten Jahrzehnten unablässige Kämpfe, teils innerhalb der Kreise der Technik selbst, teils in gröfserer Öffentlichkeit stattgefunden. Keine der in vorstehender Übersicht gestreiften Fragen ist dabei unerörtert geblieben, die Resultate aber erscheinen zur Zeit nicht ausschlaggebend und überzeugend genug, um die Richtung zu ändern, die aus der historischen Entwicklung bis heute siegreich hervorgegangen ist oder um gar dem Gedanken einer nachträglichen Vereinigung der technischen Hochschulen mit den alten Universitäten, der von mehr als einer Seite ausgesprochen und befürwortet ist, ernstlich näher zu treten. Die Neugründung technischer Hochschulen die erfolgt ist und (Breslau, Nürnberg und anderwärts) in Aussicht steht, spricht entschieden dagegen. Das innere Wachstum, die innere Ausgestaltung mufs über die weiteren Schicksale und Ansprüche der technischen Hochschulen entscheiden, die allein von allen im Laufe der Zeit entstandenen Akademien und Fachschulen die Fähigkeit besessen haben, sich zu grofsen und mächtig wirksamen Lehranstalten auszuwachsen.

Literatur: A. B., Das Wiener Polytechnikum. Glossen zum organischen Statut desselben. Wien 1877. — Hülsse, Die K. Polytechnische Schule zu Dresden, während der

ersten fünfundzwanzig Jahre ihres Wirkens. Dresden 1855. — Lothar Meyer, Die Zukunft der deutschen Hochschulen. — Egon Zöller, Die Universitäten und die technischen Hochschulen. Berlin 1891. — A. Riedler, Die Ziele der technischen Hochschulen. — Berlin 1896. — Zahlreiche Aufsätze in der »Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht«, in der »Zeitschrift des Vereins deutscher Ingenieure«, im »Civilingenieur«, den »Grenzboten«, der wissenschaftlichen Beilage zur »Allgemeinen Zeitung« usw. Verhandlungen der Versammlung von Delegierten der deutschen technischen Hochschulen am 28. u. 29. Juli 1894 zu Eisenach. Dresden 1894.

Dresden. A. Stern.

Hodegetik

s. Regierung und Zucht

Höflichkeit

1. Der Begriff der Höflichkeit. 2. Der Begriff der Höflichkeit in der Ethik. 3. Die Erziehung zur Höflichkeit. 4. Über den schädlichen Einfluſs des Beispiels der Erwachsenen.

1. Der Begriff der Höflichkeit. Unter Höflichkeit ist nach Grimm »das feine, artige Verhalten gegen andere im Umgang und Gespräch« zu verstehen. Sie ist sonach zunächst etwas Äuſserliches, eine Form, aber eine Form, die zurückweist auf einen tiefbedeutsamen Inhalt. Die der Höflichkeit zu Grunde liegende Idee ist einerseits nichts anderes als das Wohlwollen, wenigstens war sie dies ursprünglich. Die einander höflich begegnenden Menschen wollen oder wollten zeigen, daſs sie zueinander in einem bestimmten, förderlichen Gefühlsverhältnis stehen. Mit der Zeit hat wohl noch ein zweites Moment bestimmend eingewirkt: das der Achtung oder Ehre. Wir fühlen uns gedrungen die Achtung, die wir dem Nächsten als Menschen schuldig sind, durch äuſsere Zeichen zum Ausdruck zu bringen. Die Höflichkeit ist sonach »die Form, in welcher wir einem jeden als Menschen seine Ehre bezeugen« (Dorner). R. Ihering, der uns im zweiten Teile seines letzten groſsen, unvollendeten Werkes: »Der Zweck im Recht« viele Beiträge zur wissenschaftlichen Erkenntnis der Umgangsformen geliefert hat, war es, der in der Höflichkeit diese beiden Momente fand. Bei der Betrachtung der Höflichkeitsformen darf man sich aber nicht ausschlieſslich der psychologischen Seite zuwenden. Wären die zu Grunde liegenden Ideen das Einzige oder die Hauptsache, so müſste in den Höflichkeitsformen und Manieren der verschiedenen Völker gröſsere Übereinstimmung herrschen. Nun gibt es aber nirgends gröſsere Verschiedenheiten als auf diesem Gebiete. Das kann nur darin seine Erklärung finden, daſs die Formen nicht ausschlieſslich der adäquate Ausdruck von Ideen sind, etwa wie dies bei dem mimischen Ausdruck der Gemütsbewegungen der Fall ist, sondern durch stillschweigende Übereinkunft unter den verschiedensten Umständen, also mehr oder weniger willkürlich geschaffen wurden. Man redet daher von konventionellen Formen. Diese Formen erstrecken sich auf Stellungen und Haltungen des Körpers, auf Gebärden, Mienen, Worte und selbst Handlungen. Sie sind mitunter sehr seltsam und teilweise aus Kultformen entstanden. Über das Alter der Höflichkeitsformen läſst sich nichts Bestimmtes angeben; jedenfalls gab es eine Zeit, in welcher das Äuſsere dem Inneren mehr entsprach als unter der Herrschaft des Konventionellen, des bloſs Förmlichen. »Die Alten«, sagt Lessing, »kannten das Ding nicht, was wir Höflichkeit nennen, ihre Urbanität war von ihr ebensoweit wie von der Grobheit entfernt.« Nach vorstehendem ist so viel klar, daſs sich die Höflichkeit mit der Sitte berührt. Wir alle stehen darum unter ihrem Einfluſs und dürfen sich ihm ohne Not nicht entziehen, noch weniger dürfen wir uns unseren eigenen Kodex zurechtlegen. Unser Wort Höflichkeit ist von dem Adjektivum höflich abgeleitet, was so viel als »dem Hofe gemäſs« bedeutet, so wie es Hofsitte ist. An den Höfen der Fürsten herrschte von jeher der feinste Ton. Von hier aus verpflanzte er sich auch auf die mittelalterlichen Ritterburgen. Dem französischen Ursprung entsprechend verwendete man früher hie und da das Wort kurtoisîe, viel haufiger aber hövescheit, hübschheit. »Hövesch, hübsch ist der fein gebildete und gesittete Mann. Der Gegensatz, das Fehlen des guten Tones, das Betragen, welches der Sitte entgegenstand, wird unhövescheit genannt, auch dörperheit, gebûrische siten, vilanie, von vilan = Bauer. Gottfried von Straſsburg

wendet auch das Wort môrâliteit an. Noch häufiger als hövescheit wird zuht gebraucht. In ihr erblickte man die Vollkommenheit des Ritters, später der Menschen überhaupt.« *) Indessen läfst sich bald eine Trennung der beiden Begriffe und die Fortbildung bis zu ihrer heutigen Bedeutung konstatieren.

Mit der Höflichkeit verwandt ist der Anstand. Auch dieser Begriff bezeichnet zunächst etwas Äufseres, die angemessene, schickliche, wohlanstehende Art des äufseren Benehmens, die korrekte Haltung in Bezug auf Gebärden, Stellungen, Bewegungen, Reden, durch die wir das Wohlgefallen des Nächsten erwerben. Hierin liegt ohne Frage ein ästhetisches Moment. Aber es tritt bereits ein ethischer Faktor hinzu. Der Anständige ist anständig nicht blofs deshalb, weil er fürchtet, der Wertschätzung und des Wohlgefallens verlustig zu gehen, auch nicht blofs deshalb, weil er sich im Einklang mit der herkömmlichen Art sich zu benehmen weifs, sondern, weil der Stand seiner ethischen Bildung ihn dazu drängt. Er beachtet das Schickliche, Geziemende nicht etwa blofs deshalb, weil es so Brauch ist, er beträgt sich vielmehr seiner sittlichen Würde gemäfs. Anständig kann auch einer sein, dem die Höflichkeitsformen der feineren Welt abgehen. Aber die echte Höflichkeit schliefst den Anstand stets in sich. Im Begriffe der Höflichkeit liegt bereits der einer gewissen Gewandtheit und Geschicklichkeit im Gebrauche der Formen. Steigert sich diese Gewandtheit bis zur Virtuosität, so reden wir von weltmännischer Art, sogar schlechtweg von Welt. Ein Kavalier vereinigt Virtuosität des äufseren Benehmens mit innerer Feinheit. Die Vereinigung beider Momente in mäfsigem Grad, also die schlichtere Form, nennen wir Lebensart, und die blofs äufsere Glätte bezeichnen wir mit dem Ausdruck Schliff. Mangel an Lebensart besitzen z. B. diejenigen Leute, welche andern immer in die Rede fallen, die im gewöhnlichen Umgange lärmen und schreien, die ihren Mitmenschen ohne jede Schonung begegnen und ihnen unangenehme Dinge, die sie ihnen vorenthalten könnten, ohne mit der Wahrheitspflicht in Konflikt zu geraten, ins Gesicht schleudern usw. Den mildesten und gefälligsten Eindruck macht die Höflichkeit da, wo sie uns im Gewande anspruchsloser Anmut entgegentritt, wo sie wirklich die Darstellung des Schönen im Umgange mit den Mitmenschen bedeutet. Dies ist der Fall, wenn die äufseren schönen Formen der schönen Seele, dem harmonisch gebildeten Inneren in ungezwungener, natürlicher Weise entspringen. Alsdann kommen auch die Höflichkeitsbezeigungen den Idealen des Wohlwollens und der Schönheit möglichst nahe. Dasselbe meint Goethe, wenn er in Ottiliens Tagebuch sagt: »Es gibt eine Höflichkeit des Herzens; sie ist der Liebe verwandt. Aus ihr entspringt die bequemste Höflichkeit des äufseren Betragens.«

Die Höflichkeit hat einen negativen und einen positiven Faktor. Negativ ist sie, indem sie gewisse Äufserungen verbietet oder diese wenigstens der Öffentlichkeit entzieht. Positiv ist die konventionelle Höflichkeit, sofern sie ganz bestimmte Umgangsformen, die im Gehen und Stehen, in der Kleidung, in den Gebärden und der Rede zum Ausdruck gelangen, fordert. Den ungeschriebenen Kodex, namentlich dann, wenn es sich um die höheren Gesellschaftskreise handelt, bezeichnen wir mit Etikette. Aber auch in ihrer höchsten Entwicklung müssen sich die Höflichkeitsbezeigungen den Charakter der Natürlichkeit wahren. Entfernen sie sich zu weit davon, so werden sie zu inhaltslosen Formeln, die das Böse nur verhüllen, aber dem Menschen keine Stütze mehr zu sittlichem Handeln sind. »Es gibt aber kein äufseres Zeichen der Höflichkeit, das nicht einen tiefen sittlichen Grund hätte. Die rechte Erziehung wäre die, welche dieses Zeichen und den Grund zugleich überlieferte.« Leider sinkt aber trotzdem die Höftlichkeit zu einer ziemlich bedeutungslosen Scheidemünze des täglichen Verkehr herab. Aus der Form ist nicht selten der Gehalt entflohen, der äufsere Schein gilt vielfach für die Hauptsache. So konnte es kommen, dafs die Höflichkeit dazu herhalten mufs, die Wahrheit zu verbergen, und nicht ganz mit Unrecht durfte vor zwei Dezennien ein Autor seine Bedenken unter dem Titel: »Die konventionellen Lügen der Kultur-

*) Tetzner a. a. O., S. 284.

menschheit« zusammenfassen. Hierher gehört auch, dafs man höflich ist, die feineren Umgangsformen annimmt und auch sonst der Urbanität huldigt, um als gebildet zu erscheinen. Die Beherrschung der Formen und Manieren gilt ja häufig als ein Zeichen der Bildung, oft so sehr, dafs dagegen der Inhalt der Bildung als etwas ziemlich Nebensächliches betrachtet wird. Verwerflicher aber ist es, wenn die Höflichkeit ein Ausflufs der Selbstsucht ist, wenn der Höfliche den bestimmten Zweck verfolgt den Nächsten gewisser Vorteile wegen zu umschmeicheln.*) Die Höflichkeit ist dann nach Schopenhauers Ansicht (Werke III, 579) das Feigenblatt, das man dem Egoismus vorsteckt.

Aus der Verkennung des Wesens und der Bedeutung der Höflichkeitsformen gehen jene Erscheinungen hervor, die als Grobheit, Cynismus, Rigorismus und Komplimentiererei bekannt sind. Dem Grobian fehlt jede feinere Bildung; in seinen Handlungen läfst er sich ganz von seinem Ich leiten. In seinen Augen ist er überall der erste und will dies auch von anderen hören. In einer rohen Umgangssprache und in einem rücksichtslosen und plumpen Benehmen sieht er die Darstellung wahrer Männlichkeit. Die Grobheit findet sich viel häufiger beim männlichen Geschlecht als beim weiblichen. Doch ist nicht zu verkennen, dafs vieles für Grobheit ausgegeben wird, was Energie und Entschiedenheit ist. Auch darf man nicht übersehen, dafs nach den Zeugnissen der Geschichte »Grobheit« oft weitergeführt hat als Höflichkeit. Äuſserlich scheint das Betragen des Cynikers demjenigen des Grobians gleich zu sein. Der Cyniker besitzt jedoch ein sittliches Wissen; er setzt aber dem verbildeten geselschaftlichen Leben die Einfachheit der Natur gegenüber, um durch diesen Gegensatz auf das Hohle der leeren Höflichkeitsformen hinzuweisen. Er geht unter Umständen so weit, alles Äufsere in Kleidung und Umgang zu verachten und zu vernachlässigen, nicht selten mit einer malitiösen Absicht seinen Zeitgenossen gegenüber. In diesem Sinne behandelte Pestalozzi die vornehme Welt häufig mit einem gewissen Cynismus. Wieder anders als der Cyniker verhält sich der Höflichkeitsrigorist. Nach seiner Auffassung ist die sittliche Pflicht soweit auszudehnen, dafs es gar kein Gleichgültiges gibt. Demgemäfs verwirft der Rigorist jede Höflichkeitsform und jede Höflichkeitsbezeigung, bei der er nicht mit seinem Herzen dabei sein kann. So scheint sein Gebaren sehr häufig dasjenige eines Grobians zu sein. Kennt letzterer gar keine Umgangsformen, so legt der Komplimentenmacher nur zu grofses Gewicht auf dieselben. Er übeschüttet jeden mit übertriebenen Versicherungen der Hochachtung und Zärtlichkeit, bei denen er sich aber vielfach nichts denkt. Seine Gesinnung befindet sich also nicht immer im Einklang mit seiner blofs äufserlichen Höflichkeit.

Es ist selbstverständlich, dafs reine Vertreter dieser vier Arten selten sind. Bei den einen Menschen steht diese Seite, bei den anderen eine andere im Vordergrund. Auch wenn wir uns nach Verkörperungen der Höflichkeitsideale umschauen, so werden wir selten solche in vollendeter Reinheit finden. Auch dem besten Charakter haftet bei näherem Zusehen allerlei Menschliches an. Dazu kommt, dafs sich auch hier die Schwankungen der körperlichen und seelischen Dispositionen geltend machen. Trotzdem mufs in der Erziehung das Ideal der Höflichkeit im Auge behalten werden. Auf eine soziale Gleichmacherei kommt es dabei nicht an, d. h. es ist nicht darauf hinzuarbeiten, dafs die Leute in den unteren Klassen sich die gesellschaftlichen Formen der höheren aneignen. Noch viel weniger ist es notwendig, schon kleine Kinder nach dem Vorbilde der Erwachsenen zu dressieren. Das ist der Anfang für die Heuchelei in der Höflichkeit. Man mufs den späteren Jahren überlassen, was ihnen zugehört. Ist nur die rechte Gesinnung da, so wird man sich bald und auch im rechten Geist in die höheren Formen der Höflichkeit einleben.

2. Der Begriff der Höflichkeit in der Ethik. Die neuere Ethik widmet der Höflichkeit nicht den breiten Raum wie die ältere populäre. Martensen (Die christliche Ethik I, 290) behandelt sie im Anschlufs

*) »Wie kommt es, dafs du, nachdem du ernannt bist, weit nachlässiger grüfst?« Cicero in der Rede für Lucius Murena.

an die Pflichten der Liebe: »Als ein Schatten der dienenden Liebe und Humanität erscheint im sozialen Leben die Höflichkeit, welche die blofs formale Seite des humanen Verhaltens, der humanen Gegenseitigkeit ist.« J. Köstlin (Christliche Ethik, S. 470) bespricht sie in dem Kapitel, das die Überschrift trägt: »Die Wahrhaftigkeit als Grundbedingung des sittlichen Verkehrs.« Kant (Tugendlehre 159) rechnet sie zu den Bei- und Aufsenwerken (parerga) der Tugend. In ähnlicher Weise erscheint sie auch bei Eschenmayer (System der Moralphilosophie, S. 426 f.) neben der Gesprächigkeit, Leutseligkeit, Dienstfertigkeit und Gastfreiheit unter den sogenannten Umgangstugenden, die er zu den Liebespflichten und zwar zur Sphäre der besonderen Liebespflichten rechnet. Nach C. Stange (Einleitung in die Ethik, II, 117) sind die Regeln der Höflichkeit eine Art der Regeln des Spiels, unter welchem er die Gesamtheit derjenigen Willensverhältnisse versteht, bei denen es sich um blofs fingierte Zwecke handelt; damit bestimmt er, dafs es sich nicht um ethische Willensverhältnisse, sondern um die Sphäre des sittlich Indifferenten handelt.

3. Die Erziehung zur Höflichkeit mufs die fördernden und hemmenden Bedingungen, welche in der Natur des Kindes liegen, im Auge behalten. Das eine besitzt physische, das andere psychische Dispositionen fördernder oder hemmender Natur. Diesen Verhältnissen entsprechend mufs der Pädagog bei natürlichem gefälligem Wesen für eine sittliche Durchdringung derselben sorgen; wo aber körperliche Unbeholfenheit den Äufserungen der Höflichkeit hinderlich ist, da kann der Mangel nur durch ein aus dem Innern kommendes liebenswürdiges Benehmen ersetzt werden. Körperliche Schwerfälligkeit und seelische Befangenheit sind vom Erzieher mit Nachsicht und Geduld zu behandeln. Freundliche Aufmunterung unterstützt den Willen des Kindes. Bei Knaben ist in dieser Beziehung mehr zu tun als bei Mädchen; denn die Furcht der ersteren, sich lächerlich zu machen, ist für die Erziehung zur Höflichkeit ein vielfaches Hindernis, während die natürliche Gefallsucht der Mädchen dieselbe begünstigt. Da die Höflichkeit wesentlich im äufseren Verhalten zur Darstellung kommt, so ist für sie konsequente Gewöhnung die Hauptsache. Für den Abschlufs ist es darum notwendig, dafs der Zögling den Körper in seine Gewalt bekommen habe, dafs er etwaige Affekte zu beherrschen vermöge, und dafs er taktvoll zu handeln wisse. Dies hervorzubringen, ist Sache der Führung; der Unterricht ist dabei durch die Bildung der Einsicht nur mittelbar beteiligt. Freilich kann er, je nach dem Geist der Schule, von guter oder schlechter Wirkung für die Erziehung zur Höflichkeit sein.

In der Familie ist eine taktvolle Kinderregierung das wichtigste. Sie darf nicht zu viel in Aussicht nehmen, um dem Kinde nicht alle Freiheit der Bewegung zu rauben. Was sie sich aber als Ziel setzt, das mufs sie folgerichtig durchzuführen suchen. Zuerst hat sie ihre Aufmerksamkeit den leiblichen Bedürfnissen zuzuwenden, damit diese nach und nach den Forderungen des Anstandes gemäfs ausgeführt werden. Zu diesen leiblichen Bedürfnissen gehören die heimlichen Verrichtungen, die das Kind schamhaft verhüllen lernen soll, und das Essen und Trinken. In naher Berührung mit diesem Tun steht das Ankleiden. Eine ordentliche Mutter mufs strenge darauf halten, dafs die Kinder beim Aufstehen sich ordentlich anziehen; sie darf sie nicht nackend oder nur sehr wenig gekleidet herumspringen lassen. Auch mufs sie darauf sehen, dafs die Kinder reinlich sind. Die äufsere Reinlichkeit ist der inneren Reinheit Unterpfand, sagt Rückert. Die Ordentlichkeit am eigenen Leibe ist für die Ordentlichkeit im Verkehre mit den Mitmenschen vorbereitend. Dieser Verkehr ist im Umgange mit den Eltern und Geschwistern anzubahnen. Die Kinder müssen sich gegenseitig ertragen lernen. Daneben sind sie allen Familienmitgliedern gegenüber zur Dienstfertigkeit, Gefälligkeit und zur Dankbarkeit anzuhalten. Namentlich ist es wichtig, ihnen die rechte Art Bitten vorzubringen einzuschärfen. Da Entbehren und Entsagen ebenfalls Momente der reinen Höflichkeit sind, müssen die Kinder auch dazu erzogen werden. Alle diese Forderungen kann man bereits am Familientische, beim Essen, beim Spiel usw., zu verwirklichen suchen, indem man die Kinder anhält, für die Tischgenossen dieses oder jenes zu tun oder aus Rücksicht auf diese

zu unterlassen. Vor allem mufs auch darauf hingearbeitet werden, dafs die Jugend unschöne Ausdrücke als entehrend vermeidet. Bringt man ihr den rechten Begriff der inneren Ehre bei, so ist sie vor manchem Verstofs gegen Anstand und Höflichkeit geschützt.

Das Kind tritt aber schon frühe über die vier Wände des Hauses hinaus; es kommt in Verkehr mit Verwandten und Bekannten seiner Eltern und mit ganz fremden Leuten. Die Familienerziehung mufs nun dafür sorgen, dafs die in ihrem Kreise geltenden Formen für den Umgang nach aufsen zweckentsprechend umgestaltet werden. Eine rechte Mutter wird keines ihrer Kinder über die Strafse gehen lassen, ohne dasselbe vorher in Bezug auf Reinlichkeit und Kleidung noch geprüft zu haben; auch wird sie dasselbe an die gewöhnlichsten Forderungen des Anstandes erinnern. Den Knaben wird sie auf das Abziehen des Hutes aufmerksam machen und dem Mädchen die freundlichen Begrüfsungsworte ins Gedächtnis zurückzurufen. Die Kinder müssen frühe lernen, die Ehre des Hauses auch nach aufsen hin zu wahren. Darum dürfen sie auf der Strafse sich nicht durch unordentlichen Gang und unschöne Haltung, durch Lärmen und Toben auszeichnen. Lautes Wesen darf ihnen zwar nicht ganz verboten werden; aber es gehört auf den Spielplatz. Namentlich in Gesellschaft mit Erwachsenen müssen die Kinder schweigen. Fragen können sie an Vater und Mutter stellen, wenn sie mit diesen allein sind. Ein wichtiges Mittel für die Erziehung zur Höflichkeit erblickt Palmer darin, die Jugend zur Aufmerksamkeit gegen die Altersgenossen anzuleiten. Hat der Knabe »Kameraden zum Besuch, so mufs er, auch wenn es ihn sauer ankommt, sich ihnen widmen, mufs überhaupt lernen, den Gast als Gast zu behandeln«. Gut erzogene Knaben und Mädchen tun dies, wie Villaume berichtet, von selbst. Das Mittelalter erblickte im Mafshalten ein wichtiges Moment der Höflichkeit. Wir dürfen dasselbe auch der Gegenwart empfehlen. Bescheidenheit im Reden und Handeln, im Gang und in der Haltung, das ist die Krone der jugendlichen Höflichkeit. Dazu bedarf es aber keines Tanzmeisters und keiner Jugendbälle; diese Einrichtungen sind im Gegenteil eher geeignet, der Höflichkeit ihren sittlichen Inhalt zu entziehen. Am angenehmsten für die Kinder und für Fremde ist das aufrichtige Beispiel der Erwachsenen.

Die Schule kann nichts Besseres tun, als den Geist der Familie auch nach dieser Seite hin in ihre Räume zu verpflanzen. Was in der Wohnstube des gebildeten Mannes als anständig gilt, das mufs auch in der Schulstube zur Richtschnur genommen werden. In der Elementarschule ist dies am leichtesten zu machen, weil die Verhältnisse hier mit dem Hause noch sehr viel Gemeinsames haben. Auf höheren Schulen wird die Arbeit allerdings schwieriger, namentlich wenn die Schüler im dritten Sieben stehen. Vom 14. bis 21. Lebensjahre gehen im leiblichen und geistigen Leben gewaltige Veränderungen vor sich, die auch das Betragen nach aufsen beeinflussen. Eine bekannte Zeit in dieser Periode sind die Flegeljahre, in denen die Jugend besonders schwierig zu behandeln ist. Auffallend ist, dafs sich bis jetzt noch niemand an eine monographische Darstellung der Pädagogik dieser Lebensstufe gewagt hat.*) Ernste Gesetztheit, Selbstbewufstsein des Erwachsenen und kindisches Wesen liegen beständig im Kampfe und der Erzieher tut gut, wenn er die Erscheinungen im allgemeinen nicht so tragisch nimmt. Namentlich hüte er sich, einen zu strengen Mafsstab anzulegen. Einerseits mufs er mit Entschiedenheit die Schranken im Auge behalten, welche von der Jugend durchbrochen werden wollen; andrerseits darf er den Freiheitsdrang nicht allzu sehr eindämmen. Eine grofse Hilfe besitzt der Erzieher, wenn es ihm durch den bisherigen Unterricht gelungen ist, ein gleichschwebendes vielseitiges Interesse zu erzeugen. Dann kann er sich, wo es die Not erfordert, bei den Überschäumenden und bei den Lafswerdenden an ihre Einsicht und an ihren Willen wenden. Wenn er die Energie anzuregen im stande ist durch Berufung auf ihr besseres Selbst, so wird er sie leichter durch diese gefährliche Periode bringen, die auch der Höflichkeit schaden kann, indem sie die Gefallsucht obenauf

*) Vergl. Matthias, Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin? S. 208 f.

bringt oder den Menschen in die Roheit zurückstöfst.

Neben diesen ernsten Angelegenheiten hat sich die Schule auch mit kleinen Dingen des Anstandes zu beschäftigen. Sie mufs auf Reinlichkeit und Ordnung halten. Sehr wichtig ist für die Höflichkeit im späteren öffentlichen Leben die Behandlung der zeichnerischen und schriftlichen Arbeiten. Wer auf diesem Gebiete gleichgültig ist, der leistet seinen Schülern einen schlechten Dienst. Die gute Sitte verlangt, dafs die Hefte sauber und schön geschrieben abgeliefert werden usw. Gegen solche Forderungen lehnt man sich in den Flegeljahren gerne auf. Das darf aber nicht geduldet werden; sowenig als eine schlechte Haltung und eine liederliche Sprache beim Antworten usw. Der Lehrer mufs verlangen, dafs der Schüler in grofsen und kleinen Dingen ihm gegenüber sich anständig und höflich benehme. Auch auf das Betragen fremden Personen gegenüber sollte sich die Erziehungskraft des Unterrichts erstrecken, namentlich nach der Richtung hin, dafs die Ehre nicht dem Kleide, sondern dem Menschen gebühre.

4. Über den schädlichen Einfluß des Beispiels der Erwachsenen wollen wir zum Schlusse noch ein kurzes Wort sagen. Böse Beispiele verderben gute Sitten, und böse Beispiele liegen leider immer näher als die guten. Da nützt alles Fordern und Zurückweisen nichts, wenn die Erzieher das Gegenteil von dem tun, wozu die Kinder sollen erzogen werden. Dies wird in der häuslichen Erziehung am deutlichsten. Eine Mutter, welche unreinlich und unordentlich ist, sich selbst nicht anständig zu kleiden versteht, wird auch ihre Kinder in diesen Dingen nicht recht gewöhnen können. Und doch ist in der Erziehung zur Höflichkeit die Mutter die Hauptperson. Der Vater mufs sie darin allerdings unterstützen. Darum mufs auch er ein Auge haben für das, was nach den Begriffen des Anstandes schicklich ist und nicht. Auch ihm müssen unreine Hände, beschmutzte Kleider, unschönes Gehen und Stehen usw. bemerkbar sein. Er darf nicht offen den Anordnungen der Mutter widersprechen. Es ist jedoch nicht anzunehmen, dafs die Eltern ein böses Vorbild sein wollen; aber das Sichgehenlassen ist vielleicht in der Erziehung nachteiliger als die absichtliche Verziehung.

Im Hause und auf der Gasse mufs der Umgang der Kinder mit dem Gesinde und mit den Nachbarkindern überwacht werden. Es ist schon um der Jugend willen nicht gleichgültig, wen man als Knecht oder Magd in die Familie aufnimmt. Eine gut gesinnte Person ist unter allen Umständen einer schlechten vorzuziehen, auch wenn diese in den ihr zugewiesenen Geschäften die andere weit überragen würde. Leider ist dies keine moderne Anschauung; denn physische Fertigkeit und Klugheit stehen oft höher als moralische Tüchtigkeit. Gedankenlos handeln viele Eltern auch in Bezug auf die Spielgenossen ihrer Kinder. Man läfst sie unterschiedslos mit der Jugend der Umgebung verkehren; und doch holen sie sich gerade dabei wüste Redensarten und noch manches andere, das sie zu verbergen suchen, weil sie dessen bösen Charakter ahnen, vielleicht sogar schon ein Bewufstsein davon haben. In solchen Dingen haben diejenigen Eltern einen Vorteil, denen es gelungen ist, ihre Kinder aufrichtig zu machen. Im schulpflichtigen Alter sollten Eltern und Lehrer nicht versäumen, im Interesse der Erziehung innige Fühlung miteinander zu bekommen. Denn was die Anstrengungen des Hauses in der Erziehung zur Höflichkeit erschwert, dagegen hat auch die Schule anzukämpfen. Ein Lehrer aber, der nach dieser Seite hin der Familie seine Unterstützung versagt, verdient den Namen eines Erziehers nicht.

Selbstverständlich mufs der Lehrer seinen Schülern mit einem guten Vorbild vorangehen. Wo einer allzu sehr über die Unhöflichkeit seiner Kinder klagt, da liegt gewifs der gröfste Teil der Schuld auf seiner Seite. In niederen und höheren Schulen ist das Sichgehenlassen der Lehrer ihren Schülern gegenüber der Hauptgrund, warum sie von diesen nicht die wünschenswerte Achtung erhalten. Auf etliche Lehrerunarten macht L. Kellner in seinen »Aphorismen« aufmerksam: »Der Eine läuft fortwährend umher, als bejammere er mit Kaiser Augustus den Verlust von Legionen, der Andere doziert beide Hände in den Beinkleidern, ein Dritter dagegen hat wieder die Hände immer in der Luft, ein Vierter droht und redet ewig mit langgestrecktem

Zeigefinger, ein Fünfter beugt sich zu jedem gefragten Kinde, als wolle er ihm die Antwort ins Ohr flüstern, und ein Sechster endlich doziert, indem er den Fufs auf eine Bank stemmt und jedes Wort mit Balancier-Übungen begleitet.« Nicht mit Unrecht weist Kellner darauf hin, dafs viele junge Schulmeister sich solche üble Gewohnheiten häufig im Seminar holen. Es heifst darum für den Seminarlehrer: Wache auch über dein Äufseres! Dasselbe müssen sich aber die Lehrer aller Schulstufen gesagt sein lassen. Soll das Sittlich-Schöne in der Höflichkeit zur Darstellung kommen, so müssen die Erzieher selbst sich einer solchen Darstellung befleifsigen.

Literatur: Hans Michel Moscherosch, Insomnis Cura Parentum. 1643. — J. Locke, Gedanken über Erziehung. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1883. S. 145 f. u. 90 f. — B. Overberg, Von der Schulzucht. 1793. Leipzig 1893. S. 23 f. — A. H. Francke, Nützliche und nötige Anleitung zu wohlanständigen Sitten. — Joh. Gottfried Zeidler, Sieben böse Geister usw. 1701. (In A. Richters Neudrucken Nr. XI.) — Flattichs Schriften, herausgeg. von Ledderhose. — Villaume, Über die äufserliche Sittlichkeit der Kinder. (Im 10. Band von J. H. Campes »Allgemeiner Revision usw.«, S. 569 bis 640.) — Chr. H. Zeller, Lehren der Erfahrung. 1865. II, 115. — W. H. Riehl, Die Familie. — H. W. J. Thiersch, Über christliches Familienleben. — L. Kellner, Zur Pädagogik der Schule und des Hauses. Aphorismen. — Palmer in A. Schmids »Encyklopädie usw.«, Artikel: Anstand. — T. Ziller, Grundlegung usw. — S. Smiles, Der Charakter. Leipzig. (Nach dem Englischen für das deutsche Volk bearb. von Dr. W. Rudow. Heidelberg 1895.) — R. W. Emerson, Essays I. Halle. S. 111 ff. — O. Weitbrecht, Heilig ist die Jugendzeit! Stuttgart 1881. S. 234 f. — A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, herausgeg. von Dr. W. Rein. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1882. I. 387. — B. Goltz, Feigenblätter I.—III. Berlin 1862 u. 64 und Die Bildung und die Gebildeten. I. u. II. Berlin 1867. — H. Gräfe, Die deutsche Volksschule. Leipzig 1850. I, 333 f. u. 368. — Schaal, Pädagog. Bilderbuch. Trier 1902. I, 20. — H. Schiller, Handbuch der prakt. Pädagogik. Leipzig 1894, 191 f. — P. Bergemann, Soziale Pädagogik. Gera 1900. S. 107 u. 377. — Palmer, Evangel. Pädagogik. 1855, 267. — Mohaupt, Allerlei Hobelspäne. I (1897), 152 f. — II (1901), 251. — A. Matthias, Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin. München 1898. 225 ff. — Böhm, Disziplin der Volksschule. 1876, 158 f. — Hamisch, Handbuch. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1893. S. 191. — Bahnsen, Charakterologie I, 300 f. — G. Stephan, Die häusliche Erziehung. Wiesbaden 1891. S. 139 f. — P. H. Ritter, Pädagogische Fragmente. Gotha 1890. S. 144 f. — Eschenmayer, System der Moralphilosophie. 1818. S. 425 f. -- A. Dorner, Das menschliche Handeln. Berlin 1895. S. 386 f. — C. Stange, Einleitung in die Ethik. Leipzig 1901. S. 117. — Hume, Untersuchung über die Prinzipien der Moral. (Ausgabe von Masaryk. Wien 1883). S. 96 f. — Hilty, Briefe. Leipzig 1903. S. 64 f. — H. Steinthal, Ethik. Berlin 1885. S. 110. — Swift-Büchlein, Traktat über gute Manieren und gute Erziehung. Übers. von G. Regis. Berlin 1847. S. 157. — Knigge, Umgang mit Menschen. — Lord Chesterfield, Briefe an seinen Sohn. Deutsch. Leipzig 1774—1777. — J. H. Campe, Theophron 1783. I. u. II. Teil (hierin: Merkwürdige Lebensregeln aus des Grafen von Chesterfields Briefen an seinen Sohn). — Epiktet, Handbüchlein der Moral. Übers. von Stich (Reclam). — Hilty, Epiktet in »Glück« 1, 23 f. — F. Tetzner, Geschichte der deutschen Bildung und Jugenderziehung. Gütersloh 1897. S. 231 f. u. 284 f. — Ein Höflichkeitsverein für Kinder. Deutsche Blätter für erzieh. Unterricht. 1895, S. 137 f.

(Unter Zugrundelegung des Artikels der 1. Auflage von A. Hug.)

Ludwigshafen a. Rh. H. J. Eisenhofer.

Höhere Bürgerschule

s. Realschule

Höhnisch

Mit dem Worte »Hohn« bezeichnet der Sprachgebrauch übermütig spottende Verachtung; höhnisch sind mithin alle Spottworte, durch welche die Mitmenschen erniedrigend behandelt, geschmäht und geschändet werden sollen. Mit Hochmut, Schadenfreude, Verachtung, Neid und Verbissenheit greift der Höhnische boshafterweise den Wert einer Person oder Sache an, um zu verletzen oder zu erzürnen. Der Hohn setzt ein eigensüchtiges Gemüt und kalte Verständigkeit, Mangel an Mitgefühl und Menschenfreundlichkeit voraus, widerspricht also der Idee des Wohlwollens. Die ersten Anfänge dieses sittlichen Gebrechens liegen in der fehlerhaften Erziehung der Kleinkinderstube, in welcher mit der Neigung zu Neckerei und Schabernack die Schadenfreude und Spottlust vom Herzen der Kinder Besitz nimmt. Auch die Schulerziehung begünstigt durch erniedrigende Behandlung der Zöglinge die Entwicklung verhaltenen Grimmes und geheimer Erbitterung, die sich während der

Flegeljahre in bewufster Übertreibung der Fehler der Mitmenschen und liebloser Verspottung Gebrechlicher, Schwächlicher und Krüppelhafter, kurz in roher »Hohnneckerei«, wie der Volksmund sagt, äufsert. Im späteren Jugendalter erzeugt mitunter der die Jünglingsseele zerreifsende Widerstreit zwischen Ideal und Wirklichkeit jenen Grad der Verbitterung, der in höhnischer Lästerung alles Guten, Wahren und Schönen seinen häfslichen Gipfelpunkt erreicht. Bei Kindern, die der moral insanity verfallen sind, beobachtet man zuweilen höhnisches Betragen als hervorstechenden Charakterzug. — Dem höhnischen Gemüte arbeitet die Erziehung am besten dadurch entgegen, dafs sie in Lehre und Beispiel die sympathetischen Gefühle betont, dem Kindesauge mit Beharrlichkeit das Ideal christlicher Liebe vorhält und menschenfreundliche Mildherzigkeit durch vorbildlichen Wandel erstrebenswert macht. Hartnäckigem, heimtückischem Höhnen gegenüber ist strenge Zucht vollkommen berechtigt. In den weitaus meisten Fällen werden nach unserer Erfahrung höhnische Kinder am raschesten und sichersten dadurch gebessert, dafs man sie den für die Entfaltung der sympathetischen Gefühle ungünstigen Familienverhältnissen entreifst und in eine Umgebung bringt, in der höhnisches Betragen als unwürdig verabscheut, milde Beurteilung der Menschen und des menschlichen Tuns geübt und Gelegenheit, durch Menschenliebe »sich selbst zu finden« (Herbart), geboten wird. — Den Hohn als Erziehungsmittel zu verwerten, ist ein höchst verderbliches Unternehmen. Niemals wird durch ihn der Sittlichkeit Vorschub geleistet, immer dagegen der Erbitterung, der Feindseligkeit, der Mifsachtung aller göttlichen und menschlichen Autorität und der Rachsucht der Weg gebahnt.

Leipzig. Gustav Siegert.

Holländisches Schulwesen

s. Niederländisches Schulwesen

Hölzern

Nach Grimms Wörterbuch ist »hölzern« im übertragenen Sinne gleichbedeutend mit: steif (vom Benehmen der Menschen), nicht geschmeidig, klanglos (von der Stimme), aufserdem in bildlicher Ausdrucksweise mit: geringwertig, nichtig. Diese Merkmale haben Geltung auch in der psychologischen Kennzeichnung der entsprechenden Charakterbeschaffenheit. Das Vorstellungsleben ist wegen des stockenden, trägen und gestaltungsarmen Ablaufes der Vorstellungen in seiner Betätigung äufserst geringwertig bezw. minderwertig. Der Vorstellungsinhalt erweist sich als kümmerlich, unergiebig und beziehungsarm; zu dem aufserordentlich langsamen Flusse der Vorstellungen gesellt sich erschwerte Assoziationsfähigkeit und infolge dieses Mangels Isoliertheit der einzelnen Vorstellungen. Daher die Schläfrigkeit im Beantworten der Fragen, im Reagieren auf äufsere Eindrücke und die Ähnlichkeit mit dem Phlegma. Das Gemütsleben wird beherrscht von Apathie, Gleichgültigkeit, Unempfindlickeit, schwacher Erregbarkeit und geringer Stärke; der hölzerne Charakter ist wegen der Minderwertigkeit des Phantasielebens nur in geringem Mafse der Begeisterung fähig und bringt darauf gerichteten Anregungen nur geringes Interesse entgegen. In dem Gebiete des Wollens machen sich geltend: Schüchternheit, Unbiegsamkeit, schwach entwickeltes Triebleben bei zeitweiligem Eigensinn, Kraftlosigkeit der Strebungen, Schwerfälligkeit im Entschliefsen und träge Umständlichkeit in der Durchführung des Beschlossenen. Alles in allem ist der Zustand der Verholzung des Seeleninneren langweilig, interesselos, schlaff, wenig entwicklungsfähig, dem Geiste nach plump, dem Gemüte nach dürr und öde, dem Willen nach schwächlich und schwerfällig. Die Körperhaltung ist gewöhnlich steif und eckig, der Gesichtsausdruck schlaff, die Sprechweise trocken, brüchig und holperig. In Verbindung mit naseweiser Tölpelei wirkt die hölzerne Charakterbeschaffenheit humoristisch. Als psychische Analgie (Indolenz), die gleichwertig ist mit völliger Abstumpfung des naturgemäfsen Selbstgefühls, wird die geistige Verholzung Gegenstand der Psychiatrie. — Wie ist der Verholzung des Geistes und Gemütes durch die Erziehung beizukommen? Niemals wird es möglich sein, einem hölzernen Charakter die volle Lebhaftigkeit und

Frische zu verleihen; wer von der Natur zum Esel geschaffen ist, der wird aller Dressur zum Trotze kein feuriger Renner. Auch im übrigen ist es schwierig, den engen Kreis der Lebensbetätigung durch erzieherische Maßnahmen zu erweitern. Der Hauptnachdruck muß auf die Beschleunigung der Nerventätigkeit und auf die Erhöhung der Beweglichkeit des Vorstellungslebens gelegt werden. Jenes wird erreicht durch zweckmäßige Körperpflege (Turnen, Spaziergänge, Spiele, systematische Sinnesübungen, Regelung der Diät usw.), dieses durch die Vermittlung zahlreicher geistiger Anregungen und Willensantriebe und durch die Erweckung möglichst vielseitigen Interesses. (Lebhaftigkeit und Frische des Lehrtons, von Fröhlichkeit durchwehte Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen, gemeinsames, seelisch anregendes Erarbeiten der Bildungsstoffe, Umgang, Unterhaltung und Spiel mit raschblütigen, heiteren Kindern, Hebung des Vertrauens in die eigene Kraft, Erregung des Wetteifers im Streben nach einem gesteckten Ziele, in allem aber Geduld, Langmut, Beharrlichkeit, Vermeidung alles Drillens um billiger Scheinerfolge willen; Erziehung zu einem praktischen Berufe, welcher der geistigen Befähigung und der körperlichen Geschicklichkeit entspricht. Nur da, wo hölzerne Beschaffenheit des Zöglings eine Folge vernachlässigter Erziehung ist, höhere Ziele!)

Leipzig. Gustav Siegert.

Holzschnitzerei

s. Handarbeitsunterricht

Hospitieren in Volksschulen und Lehrer-Seminaren

1. Zweck und Nutzen desselben. 2. Bedingungen zur Erreichung dieses Zweckes. Probelektion. Besprechung. 3. Hospitieren im Kollegium. 4. Hospitieren der Eltern.

1. Zweck und Nutzen desselben. Die theoretische Ausbildung, und zwar ist hier nicht nur die wissenschaftliche Fachausbildung, sondern auch die pädagogische, methodische gemeint, befähigt den Lehrer, sei er nun an höheren oder an Volksschulen tätig, noch nicht zur exakten Unterrichtserteilung. Wohl hat er Einsicht erhalten in die Ziele der Erziehung und des Unterrichts, auch die Mittel kennen gelernt, die die Psychologie zur Erreichung jener Ziele bietet, aber noch fehlt ihm die Sicherheit in der Anwendung derselben. Um diese zu erlangen, muß zur theoretischen Schulung eine praktische Übung sich gesellen. Aus diesem Grunde hat man an den Volksschullehrer-Seminaren Übungsschulen eingerichtet, in denen dem Seminaristen Gelegenheit gegeben ist, sich in der Praxis zu versuchen; denn »wer schwimmen lernen will, muß ins Wasser«; wer Schule halten lernen will, muß in den Unterricht. Neben dem eigenen Versuche fördert aber die Sicherheit des Unterrichts nichts so sehr, als das Hospitieren, wozu dem Lehrseminaristen hinreichend Gelegenheit geboten, was ihm geradezu zur Pflicht gemacht ist. Das gründlichste theoretische Studium, die umfassendste eigene Vorbereitung des Lehrers können die eigentümlichen Vorteile, die ein fleißiges Hospitieren bietet, nicht ersetzen. Denn die tausend kleinen Dinge im Unterricht, das Detail desselben, das sich auf den Fortschritt des Unterrichts von Stufe zu Stufe, Fragestellung, Berücksichtigung des Gedankenkreises der Schüler und Verwertung des von denselben vorgebrachten Gedankenmaterials, Unterrichtston, Sprechen der Kinder, Unterbrechung derselben, die Anwendung allgemeingültiger psychologischer Gesetze auch in den kleinsten Teilen, kurz auf alles bezieht, was man gemeinhin mit »pädagogischem Takt« bezeichnet, das lernt man nicht in Präparationen, und seien diese auch noch so vortrefflich, ganz abgesehen von rein äußeren Dingen wie Haltung des Lehrers, Ordnung, Disziplin usw., in welchen Dingen eine Hospitation mehr Nutzen bringt, als zehnfache Vorschriften. Pädagogischen Takt erwirbt man sich am besten durch Hospitieren; hier lernt man das Einzelne, Kleine des Unterrichts, das man in den Präparationen vergebens sucht. Was ein fleißiges Hospitieren vermag, ersieht man aus der früher vielerorts üblich gewesenen Vorbereitung der Lehrer, welche nichts als ein mehrjähriger Hospitationskursus, verbunden mit eigenen Versuchen war, und es sind nicht immer nur schlechte Lehrer aus diesen »Lehrlingen« hervorgegangen, ungeachtet

des Mangels einer vielseitigen allgemeinen Bildung.

2. Bedingungen zur Erreichung dieses Zweckes. Probelektion. Besprechung. Soll das Hospitieren recht fruchtbringend sein, so müssen zwei Bedingungen erfüllt werden:

a) Der Lehrer, bei dem man hospitiert, mufs ein Musterlehrer sein, also einen guten Unterricht erteilen. Wenigstens sollte der Anfänger, der Seminarist nur gute, möglichst vollkommene Unterrichtspraxis anschauen dürfen.

b) Es mufs sich an die Hospitation eine Besprechung anschliefsen, in welcher aufser den vielen bei dem Unterricht zu berücksichtigenden Äufserlichkeiten auch der richtige methodische Fortschritt, die Befolgung der psychologischen Gesetze besprochen und erörtert werden. Denn es ist nicht ausgeschlossen, dafs gerade der Anfänger von manchen Äufserlichkeiten, die ihm besonders wirkungsvoll erschienen, hinter denen sich aber methodische und technische Fehler verbargen, bestochen wird und sich also auch Fehler aneignet. Die Besprechung des Unterrichts, der angeschauten Lexion verhütet dadurch auch, dafs sich der Seminarist oder junge Lehrer blofse Manieren aneignet, ohne sie auf ihre pädagogische, methodische Richtigkeit geprüft zu haben.

Ist das Hospitieren so wichtig, was folgt daraus?

a) Es müssen an allen Volksschullehrerseminaren Übungsschulen eingerichtet werden, eine Forderung, die wohl überall erfüllt sein dürfte.

b) Die Seminaristen müssen bei einem Musterlehrer fleifsig hospitieren.

c) Sie müssen Probelektionen halten.

d) Diese müssen gründlich besprochen werden.

Da unter diesen Voraussetzungen dem jungen Lehrer immer noch Schwierigkeiten in grofser Zahl in seiner Praxis entgegentreten, so wäre es sehr wünschenswert, dafs ihm nicht gleich eine ganze Schule, nicht einmal eine Klasse übertragen, sondern die Möglichkeit gewährt würde, bei einem erfahrenen tüchtigen Lehrer zu hospitieren und unter dessen Leitung sich im Unterrichten zu versuchen, erst in einem Fache, nach und nach in allen. Die weitere Begründung dieses Vorschlags übersteigt den Rahmen dieser Arbeit.

3. Hospitieren im Kollegium. Die Lehrer müssen in ihren Konferenzen gegenseitig hospitieren und Probelektionen halten. Dies ist das beste Mittel, das methodische Interesse der Lehrer wachzuhalten und sie vor Einseitigkeit, vor handwerksmäfsigem Abhalten der Schulstunden zu schützen. — In einem gröfseren Kollegium gewährt das gegenseitige Hospitieren noch besondere Vorteile. Die Lehrer lernen sich besser kennen und schätzen. Die Einheitlichkeit der Schule gewinnt, wenn jeder des anderen Unterrichtsweise und Unterrichtsgegenstand kennt, so dafs der eine auf den anderen Rücksicht nehmen kann. Dies gilt besonders dann, wenn mehrere Lehrer in einer Klasse unterrichten. Die Behandlung der Schüler wird eine gleichmäfsige. — Dies gilt selbstverständlich ebensogut für die höheren, als für die Volksschulen.

Das Hospitieren hat freilich nur dann den erwünschten Erfolg, wenn eine gründliche methodische Schulung vorausgegangen ist. Deshalb ist der sechswöchentliche Hospitationskursus der Pfarramtskandidaten, wie er in Preufsen üblich ist, ein Unding, zumal dadurch die Pfarrer in den Stand gesetzt werden sollen, tüchtige Lokal- und Kreisschulinspektoren zu werden. Sie können in den sechs Wochen höchstens zu der sokratischen Erkenntnis kommen: »Ich weifs, dafs ich nichts weifs«, d. h. von dem Unterricht und der Schule.

Seminar und Volksschule sollen auch den Lehrern, die nicht an der Anstalt tätig sind, also dem Besuche fremder Pädagogen offen stehen. Völlig unverständlich ist das Verbot des Hospitierens; es legt das den Gedanken nahe, dafs irgend etwas zu verbergen ist, dafs man die Öffentlichkeit scheut. (Über den Zweck und den Nutzen dieses Hospitierens siehe den nachf. Artikel von Menge.)

4. Hospitieren der Eltern. Auch den Eltern soll man das Hospitieren gestatten; das ist das beste Mittel, Haus und Schule zu verbinden, den Eltern einen Einblick in die Schularbeit zu gewähren, was für die Wertschätzung der Tätigkeit des Lehrers nur vorteilhaft sein kann. Man fürchte nicht die etwaige Störung im Unterricht; der Gewinn, den man dadurch erzielt, und

der darin besteht, dafs im Volk das Interesse an der Schule und der Erziehung überhaupt geweckt wird, ist in unserer Zeit höher anzuschlagen, als etwaige Störungen im Unterricht. Es dürfte sich empfehlen, statt des jährlichen Examens mehrere Hospitationstage für die Eltern einzurichten, wie das an der Karolinenschule zu Eisenach geschehen ist. (Siehe 6. u. 7. Bericht über die Karolinenschule zu Eisenach, 1891 und 1895.)

Literatur: Menge, Deutsche Blätter f. erzieh. Unt. 1878, 21. — Ders., Artikel Hospitieren im »Encyklopäd. Handbuch«. — Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erzieh. Unt. 2. Aufl. v. Vogt. Leipzig. S. 200—203. — Ziller-Bergner, Materialien zur speziellen Pädagogik. 3. Aufl. Dresden 1886. S. 1. 3. 4. 6. 8.

Eisenach. C. Bodenstein.

Hospitieren an höheren Lehranstalten

1. Bedeutung; Arten. 2. Hospitierende Schüler. 3. Hospitierende Seminar- und Probekandidaten. 4. Hospitierende Lehrer. 5. Hospitierende Vorgesetzte. 6. Hospitierende Fremde (Studienreisen). 7. Etwaige Nachteile des Hospitierens für die Schule.

1. Bedeutung; Arten. Hospitieren kommt her vom lateinischen Worte hospes, der Gast, von dem in der Zeit der silbernen Latinität das Verbum hospitari, Gast sein, gebildet worden ist. Im Schulleben bezeichnet es die Tätigkeit dessen, der im Lehrzimmer nur als Gast, also in der Regel nicht ständig zugegen ist, dem mithin auch die Pflichten nicht obliegen, welche Lehrer oder Schüler zu erfüllen haben. Von Hospitanten gibt es fünf Arten: a) solche, welche als eine Nebenart von Schülern dem Unterrichte beiwohnen; b) solche, welche zu Lehrern ausgebildet werden sollen; c) solche, welche als ausgebildete Lehrer, d) solche, welche als Vorgesetzte dem Unterrichte beiwohnen; e) Fremde, die auf Studienreisen Lehranstalten besuchen.

2. Hospitierende Schüler sind eine verhältnismäfsig seltene Erscheinung. Man erlaubt wohl Leuten, welche nicht durch Prüfung oder Versetzung das Recht dazu erworben haben, dem Unterrichte einer Schulklasse, sei es sämtlichen Stunden, sei es ausgewählten, beizuwohnen. Dieser Fall tritt z. B. ein, wenn einem Ausländer gestattet wird, dem Unterrichte zuzuhören, um Deutsch zu lernen, oder wenn ein sogenannter Wilder, d. h. einer, der nicht die an der betreffenden Anstalt übliche Vorbildung empfangen hat, zeitweise als Zuhörer zugelassen wird, um sich später leichter einer der üblichen Prüfungen unterziehen zu können. Solchen Hospitanten gegenüber übernimmt die Schule weiter keine Verpflichtung aufser der, sie als Zuhörer zu dulden, solange ihr Verhalten dies als zulässig erscheinen läfst. Die Hospitanten sind aber auch ihrerseits nicht verpflichtet, die Schulaufgaben der Klasse mit zu lösen. Wie weit sie zu mündlichen oder schriftlichen Leistungen mit herangezogen werden, unterliegt vielmehr einem persönlichen Abkommen zwischen ihnen und den Lehrern. Unterziehen sie sich der Reifeprüfung, so werden sie als Nichtschüler behandelt, erhalten besondre Aufgaben für die schriftliche Prüfung, können von der mündlichen nicht befreit werden und müssen sich in Preufsen und mehreren andern Staaten auch in der deutschen Literatur und anderen Fächern prüfen lassen. — Hospitierende Schüler finden sich übrigens nicht nur in den höheren Schulen, sondern auch an andern Lehranstalten, z. B. in den Hörsälen der Universitäten. Hier stehen sie als blofse Zuhörer im Gegensatze zu den mit allen Rechten ausgestatteten akademischen Bürgern, d. h. den Studenten, die vor ihrer Zulassung die Reifeprüfung abgelegt haben. Auch spricht man von Hospitanten in den wissenschaftlichen Seminaren der Universitäten. Diese können sehr wohl akademische Bürger sein, aber sie haben nicht die Rechte und Pflichten der »Mitglieder« dieser Vereinigungen erworben.

3. Hospitierende Seminar- und Probekandidaten. Für angehende Lehrer, Seminarkandidaten, wird das Hospitieren als ein Hauptausbildungsmittel angesehen, in gleicher Weise für Probekandidaten. In dem Erlasse vom 15. März 1891, durch den in Preufsen die Gymnasialseminare ins Leben gerufen worden sind, wird es denn auch gebührend empfohlen. Der »Plan« für das Hospitieren dieser Seminarkandidaten hat drei verschiedene Ziele ins Auge zu fassen: a) sollen sie vorgebildet werden für ihre ersten Unterrichtsversuche; b) sollen

sie sich weiterbilden durch Beobachtung der andern und Vergleiche mit ihrem eigenen Tun; c) sollen sie eine Übersicht erhalten über die Gliederung der ganzen Schule.

a) Die ersten Unterrichtsversuche eines Lehramtskandidaten finden zweckmäfsigerweise in einer der unteren Klassen der Anstalt statt. Um sich auf sie durch Hospitieren vorzubereiten, mufs der Kandidat zuerst möglichst durchsichtigen Unterrichtsstunden beiwohnen, und diese findet er am sichersten in der Elementarschule. Hier vereinigen sich die günstigen Umstände, dafs die Lehrer meist technisch wohlgeschult sind, dafs sie mit dem Wesen und dem Vorstellungskreis ihrer Schüler völlig vertraut sind, und dafs sie meist einfache Lehreinheiten zu behandeln haben, die sich leicht gliedern, inhaltlich durchdringen und mit anderen Einheiten in Verbindung setzen lassen. Dafs das Hospitieren der Kandidaten des höheren Schulamtes in der Volksschule auch deshalb wichtig ist, weil ihnen so die Vorstellung von der »Einheit der Schule« nahe gebracht wird (s. Art. über Frick S. 142 unten), soll nur angedeutet werden. — Hierauf müssen die Seminarkandidaten einige Zeit in sämtlichen wissenschaftlichen Unterrichtsstunden derjenigen Klasse hospitieren, in welcher sie ihre ersten Lehrversuche machen sollen. Denn so allein lernen sie den ganzen Vorstellungskreis ihrer zukünftigen Schüler überschauen, mit dem sie in ihren Stunden arbeiten sollen; so allein geht ihnen die Vorstellung von der wenigstens wünschenswerten Einheitlichkeit des gesamten Unterrichtsstoffes einer Klasse auf. Aber es darf nicht verlangt werden, dafs die Kandidaten, wie die preufsische Ordnung es vorschreibt, ein ganzes Vierteljahr lang nur hospitieren. Das langweilt nicht nur, sondern stumpft ab und bringt wenig Erfolg, weil derjenige, der selbst noch nicht unterrichtet, die vor ihm sich abspielenden Unterrichtsbilder gar nicht gehörig zu beobachten und zu beurteilen weifs. Eine bestimmte Frist für blofses Hospitieren läfst sich gar nicht aufstellen; sobald der einzelne Seminarkandidat dem anleitenden Lehrer oder Direktor genug Mut und Geschick zu kleinen Lehrversuchen — nicht gleich zu ganzen Unterrichtsstunden — zu haben scheint, mufs er sich praktisch betätigen dürfen. — b) Nun tritt für den Seminarkandidaten die zweite Stufe des Hospitierens ein, wo er nicht mehr blofs beobachten, sondern Vergleiche mit seinem eigenen Verfahren, seinen eigenen Leistungen anstellen soll. Für denkende und gewissenhafte Kandidaten ist diese Zeit des Hospitierens am fruchtbarsten. Die Schwierigkeiten, die sie selbst beim Unterrichten gefunden haben, schärfen ihre Fähigkeit für Beobachtung, berichtigen ihr Urteil über die Leistungen anderer; die Beispiele, die vorgeführt werden, ermutigen oft den Zaghaften, festigen den Zweifelnden, erschüttern aber auch die Sicherheit des allzu Zuversichtlichen; kurz, indem die Hospitanten aufmerksam die Lehrstunde mit durchleben, bereichern und vervielfältigen sie ihre Erfahrungen, ohne selbst der Gefahr des Mifserfolgs ausgesetzt zu sein. — c) Erst nachdem die Seminarkandidaten längere Zeit und in mehreren Klassen sich praktisch betätigt haben, also gegen Ende des Schuljahres, gibt man ihnen einen Einblick in den Betrieb der ganzen Schule, sei es im Nacheinander, indem man jedes Fach von unten nach oben ihnen vorführen läfst; sei es im Nebeneinander, indem man sie in jeder Klasse Stunden in sämtlichen Unterrichtsfächern nacheinander beiwohnen läfst. So wird ihnen vor Augen geführt, dafs die Schule wirklich ein einheitlicher Körper ist, in dem jedes Glied zu wirken hat im Zusammenhang und mit Rücksicht auf die anderen Glieder und somit aufs Ganze; ein Körper, dessen Gedeihen in Frage gestellt wird, wenn die einzelnen Glieder sich nicht einfügen, wie es die »Fachlehrer« zuweilen tun.

Aber man darf nicht glauben, dafs es ausreiche, den Seminarkandidaten einen Plan zu entwerfen, in welcher Reihenfolge sie hospitieren sollen. Sie müssen auch darauf hingewiesen werden, worauf sie im allgemeinen und worauf sie in jeder Unterrichtsstunde besonders zu achten haben. Aufserdem müssen bestimmte Zusammenkünfte des Seminars teilweise den Besprechungen der Erfahrungen gewidmet werden, welche sie gesammelt haben. Natürlich leitet diese Besprechungen der Direktor oder ein Fachlehrer, der die vielfach noch unzutreffenden Urteile der jungen Leute richtig stellt. Am fruchtbarsten werden

diejenigen Lehrstunden für die Kandidaten, welche einer von ihnen selbst vor Direktor, Fachlehrer und Seminar hält. Dann sind auch die nachfolgenden Besprechungen am sachverständigsten und am rückhaltslosesten, denn die Kandidaten überblicken sich gegenseitig und schonen sich nicht. In dem auf das Seminarjahr folgenden Probejahr ist natürlich das Hospitieren fortzusetzen, sei es dafs der Kandidat besonders dem Unterrichte seiner Fachgenossen oder der Lehrer in seiner eigenen Klasse oder überhaupt hervorragender Lehrer öfters beiwohnt.

4. Hospitierende Lehrer. Aber das Hospitieren sollte mit der Ausbildung der Lehrer nicht seinen Abschlufs finden, sondern an jeder Schule sollte das gegenseitige Hospitieren der Lehrer beieinander eine ständige Einrichtung sein, nicht nur der weiteren Vervollkommnung der ausgebildeten Lehrer wegen, die gewifs auch in Rechnung zu setzen ist, sondern des unmittelbaren Vorteils der Schule wegen. Bekanntlich wird heutzutage in weiten Kreisen über die geringen Ergebnisse des Gymnasialunterrichtes geklagt, die selbst bei gröfster Treue der Lehrer und trotz aller wissenschaftlichen Tüchtigkeit derselben oft im Widerspruche stehen zu dem Aufwand an Zeit und Arbeit. Man macht Reformvorschläge über Reformvorschläge und bildet neue Schulgattungen aus, um bessere Erfolge zu erzielen. Unseres Erachtens kann das Gymnasium in seinen Grundzügen unangetastet bleiben. Man mufs ihm nur das schaffen, was die ungegliederte Volksschule befähigt, verhältnismäfsig so Hohes zu erreichen; gröfsere Einheitlichkeit im Lehrplan sowohl wie im Lehrverfahren. Die Lehrer müssen sich entschliefsen, ihre allzugrofse, oft an das Verfahren auf Universitäten erinnernde Lehrfreiheit aufzugeben. Dadurch sinkt der Lehrer noch lange nicht zur blofsen Lehrkraft herab. Der Entwicklung seiner Persönlichkeit bleibt noch Spielraum genug. Nur mufs jeder, der ein überzeugter Freund des Gymnasiums ist, auch mit einiger Selbstverleugnung beflissen sein, offenbare Schäden desselben mit zu beseitigen. Besonders an gröfseren Anstalten haben ja viele Lehrer gar keine Fühlung miteinander. Jeder lehrt in der ihm liebgewordenen Weise, wohl auch nach eigenem Plan, übernimmt bei der Versetzung fremde Schüler, von deren Vorgeschichte er nichts weifs, und entläfst seine bisherigen, unbekümmert um ihre Zukunft. Auch was seine Schüler bei den Lehrern der anderen Fächer in derselben Klasse lernen, weifs er nicht, noch wie sie da sich betätigen oder behandelt werden. Und doch ist es für eine Schule — als Lern- wie als Erziehungsanstalt betrachtet —, wenn sie ein einheitliches Ganze sein soll, von gröfster Wichtigkeit, dafs jeder Lehrer vom Tun des andern weifs und nach dem andern sich richtet, kurz, dafs in den wichtigsten Dingen eine gewisse Übereinstimmung herrscht. Durch Konferenzen, Beschlüsse, Wirksamkeit des Direktors allein kann diese nicht hergestellt werden. Blofse Verordnungen und Lehrpläne reichen auch nicht aus, um eine gröfsere Anzahl zu Persönlichkeiten ausgeprägter Menschen dahin zu bringen, dafs sie in Unterrichts- und Erziehungsfragen übereinstimmen oder sich ergänzen. Das kann blofs erreicht werden durch ständige gegenseitige Fühlung miteinander, und diese Fühlung blofs durch gegenseitiges Hospitieren beieinander. Dann nimmt jeder freiwillig von dem andern an, was seinem eigenen Wesen zusagt, und so findet allmählich eine immer gröfsere Anähnlichung statt. Es ist ja nicht nötig, dafs jeder einzelne Lehrer bei sämtlichen anderen in allen Fächern hospitiert; er braucht blofs mit den an seinen Wirkungskreis grenzenden Lehrern Fühlung zn halten; d. h. er soll sich in den Nachbarklassen um das Fach kümmern, das er in der einen Klasse vertritt, und in seiner Klasse auch Lehrstunden in allen andern Fächern beiwohnen. Je länger man sich so kennen gelernt hat, um so seltener braucht man zu hospitieren. Zweckmäfsig freilich würde auch die Einführung regelmäfsiger Hospitierstunden sein, an denen alle Lehrer der Anstalt oder die Lehrer desselben Faches teilnehmen. Wenn die Volksschullehrer vielfach eine so vollkommene Technik des Unterrichts haben, so kommt das zum grofsen Teile daher, dafs sie oft bis in ihr hohes Alter nicht unterlassen, zu »Konferenzen« zusammenzukommen, in denen einer Unterricht erteilt, während die andern seine Leistungen beurteilen. Und sie haben es meist nicht so bequem, derselben Anstalt anzugehören

sondern sie müssen nicht selten stundenweit gehen, um sich zusammenzufinden. Was von den Volksschullehrern mit solchem Eifer betrieben wird, sollten die Lehrer der höheren Schulen nicht verschmähen.

Von der Vervollkommnung in der Kunst des Unterrichtens abgesehen würde das gegenseitige Hospitieren noch viele andere gute Folgen haben.

Erstens kann erreicht werden eine gewisse Einheitlichkeit des Unterrichts, und zwar zunächst für das Nacheinander. Lernt man die Schüler der nächstunteren Klasse in dem Fache kennen, in dem man sie demnächst belehren soll, so sieht man, an welches Unterrichtsverfahren sie gewöhnt sind, worin sie sicher, worin sie noch unsicher sind. Man sieht, worauf sich besonders die Wiederholungen zu erstrecken haben und worüber man kurz hinweggehen kann. Besucht man nach der Versetzung seiner früheren Schüler die nächstobere Klasse, so bemerkt man, was hier vom Lehrer verlangt wird, und in welcher Weise; man beobachtet, woran man es noch hat fehlen lassen, und kann es das nächste Mal besser machen. Welchen Vorteil hiervon die Schüler haben, liegt auf der Hand. Es wird dann die oft berechtigte Klage verstummen, dafs viele Keime, die sich schon glücklich entwickelt haben, in der folgenden Klasse verkümmern, oder dafs von den Lehrern der neuen Klasse die Bekanntschaft mit Dingen verlangt oder vorausgesetzt wird, die in den vorigen Klassen nicht behandelt worden sind.

Ebenso sind die Folgen des gegenseitigen Hospitierens in derselben Klasse für die Einheitlichkeit des Unterrichtes bedeutsam. Leider kann ja in den höheren Schulen nicht wie in der Volksschule der gesamte Unterricht von einem Lehrer erteilt werden, der imstande ist, den Lehrstoff der verschiedenen Unterrichtsfächer vielfach zu verflechten, und von dem nicht zu befürchten ist, dafs er über denselben Gegenstand in verschiedenen Unterrichtsfächern verschiedene oder gar entgegengesetze Urteile äufsert. Um diesen Vorteil der Volksschule einigermafsen zu ersetzen, ist dieses Hospitieren ein zweckmäfsiges Hilfsmittel. Gewifs hat schon mancher selbst erlebt, welch tiefen Eindruck es auf die Schüler macht, wenn er über einen wichtigeren Punkt dieselbe Ansicht äufsert, die kurz vorher ein anderer Lehrer aufgestellt hat, oder wenn er in der Analyse Stoffe aus anderen Unterrichtsfächern mit heranziehen läfst. Und wie viel Zeit kann erspart werden, wenn nicht verschiedene Lehrer dieselben Fragen weitläufig erörtern, sondern aufeinander Bezug nehmen. Auf höheren Schulen aber darf so wenig Zeit vergeudet werden, dafs die Lehrer jedes Mittel benutzen müssen, durch das sie Zeit ersparen können.

Aber die Vorteile dieses Hospitierens erstrecken sich nicht blofs auf den Unterricht, sondern auch auf die sittliche Beurteilung der Schüler und auf die Zucht. Man bekommt über die Besonderheit der einzelnen Schüler viel rascher ein richtiges Urteil, wenn man sie im Verkehr auch mit andern Lehrern sieht, insbesondere mit solchen, die ihnen schon vertraut sind. Und beurteilt man sie richtiger, so wird die Zeit des gegenseitigen Fremdseins, nach der Versetzung, das besonders für die Erziehung so hinderlich ist, wesentlich abgekürzt. Manchem neuen Schüler, besonders wenn er schon erwachsen ist, kommt der Lehrer zufolge grofser Verschiedenheit des beiderseitigen Wesens überhaupt nicht innerlich nahe und ist dann leicht geneigt, seinen Charakter ungünstig zu beurteilen. Sieht er aber ebendiesen Schüler im Verkehre mit anderen Lehrern sich erschliefsen, so ändert sich sein Urteil, er findet vielleicht auch die Seite heraus, an der er ihn zu packen hat, um mit ihm in innigere Beziehungen zu kommen, die doch alle Zeit die Voraussetzung einer segensreichen Einwirkung sind. Aber auch für die Zucht an der Schule überhaupt ist es wichtig, dafs man sieht, wie die Amtsgenossen Zucht und Regierung handhaben. Es bildet sich allmählich an der ganzen Anstalt eine gewisse Gleichmäfsigkeit in der Auffassung und Behandlung gleichartiger Vorkommnisse aus, und es wird der Übelstand verhütet, dafs von dem einen Lehrer dasselbe Vergehen als ein Hauptverbrechen beurteilt wird, das ein anderer mit einem strafenden Blicke abtut. Besonders die Heifssporne, die immer gleich mit Donner und Blitz dreinschlagen möchten, können durch das Beispiel mafsvoller Lehrer lernen, dafs Kinder gesitteter Familien mit leichtem

Zügel auf dem Pfade der Ordnung und Sitte gehalten werden können. Wie viel Störung des Unterrichts, unnütze Kraftvergeudung der Lehrer, unbeabsichtigte Kränkungen der Schüler, die leicht Trotz zur Folge haben, würden vermieden werden, wenn auch in dieser Beziehung Einheitlichkeit an den Schulanstalten herrschte.

Blofs bei Einheitlichkeit des Unterrichtes und der Zucht ist es möglich, dafs die Schule einem ihrer höchsten Ziele nahe kommt, nämlich der Ausbildung ihrer Zöglinge zu einheitlichen Persönlichkeiten. Dieses Ziel an seinem Teile mit zu erreichen, mufs der Lehrer Selbstverleugnung üben. Auch dieses von ihm verlangte Hospitieren ist ein Opfer; aber es trägt reichen Lohn. Auch ist der Staat imstande, dies Opfer zu erleichtern, wenn er nicht dem einzelnen eine ungebührliche Zahl von Unterrichtsstunden auflegt.

5. **Hospitierende Vorgesetzte.** Hospitieren ist auch eines der wichtigsten Mittel für die Vorgesetzten, um zu beurteilen, was Lehrer und Schüler im Unterrichte leisten, und wie sie miteinander verkehren. Entweder hospitiert der Vorgesetzte angemeldet oder unangemeldet; letzteres, wenn er sehen will, was der Lehrer gewöhnlich leistet; ersteres, wenn es sich darum handelt, was er zu leisten vermag. Freilich ein vollkommen wahres Bild erhält man nur in seltenen Fällen. Besonders der unvorhergesehene Besuch eines höheren Vorgesetzten wirkt auf viele Lehrer und Schüler so lähmend, dafs sie ihre Geisteskräfte nicht frei zu entfalten vermögen, während andere, sogenannte »Blender«, bei solchen Gelegenheiten einen aufserordentlich günstigen Eindruck hervorzurufen wissen. Deshalb ist es gut, wenn Schulräte in Gesellschaft des Direktors hospitieren, damit ihre einmaligen Eindrücke durch diesen, der seine Schule doch genauer kennen mufs, berichtigt werden können. Blofs flüchtig durch die Klassen zu gehen, ohne dafs man den Lehrern auch nur Zeit läfst, den Plan der Unterrichtsstunde zu entwickeln, dürfte ein unzureichendes Mittel sein, um sich ein Urteil zu bilden. Je mehr Stunden man als Vorgesetzter bei einem Lehrer oder in einer Klasse hospitiert, um so bessere Eindrücke pflegt man zu erhalten, weil die Befangenheit bei Lehrern und Schülern sich mindert und so die Leistungen sich heben, besonders wenn man gelegentlich seine Befriedigung äufsert. Bei eigentlichen Visitationen wird sich der Vorgesetzte natürlich nicht darauf beschränken, dem Unterrichte blofs zuzuhören. — Was von dem Hospitieren des Vorgesetzten gesagt ist, gilt auch für solche Fälle, wo ein Direktor oder Schulrat eine fremde Anstalt aufsucht, um sich ein Urteil über einen Lehrer zu bilden, den er beabsichtigt, für seine Anstalt oder seine Regierung zu gewinnen.

6. **Hospitierende Fremde (Studienreisen).** An letzter Stelle sind noch zu nennen hospitierende Fremdlinge, welche meist selbst Lehrer, entweder ihrer eigenen Ausbildung wegen hervorragende Lehranstalten besuchen, oder im Auftrag ihrer Regierung reisen, um in deren Interesse gewisse Beobachtungen über das Schulwesen anderer Länder anzustellen. Wer selbst in fremden Ländern dem Unterrichte in den niederen oder höheren Schulen beigewohnt hat, wird wissen, wie lehrreich solches Hospitieren ist. Aber auch in den verschiedenen Gegenden Deutschlands wird der Unterricht in so verschiedener Weise erteilt, dafs durch ein gegenseitiges Besuchen und darauf folgendes Aussprechen das Schulwesen im allgemeinen nur gewinnen kann. Mehr und mehr gewähren unsere Regierungen die Möglichkeit, nach anderen Ländern oder nach anderen Städten Studienreisen zu machen, um berühmte Lehranstalten oder besonders tüchtige Lehrer persönlich kennen zu lernen. Solche Reisen sind äufserst fruchtbar. Unerläfslich sind sie, wenn es sich darum handelt, neue Methoden richtig kennen zu lernen. Da mufs man sehen und hören, wie es gemacht wird. Wer z. B. die Behandlung einer Lehreinheit nach den formalen Stufen liest, bekommt leicht den Eindruck, dafs es sich hier um einen künstlichen Schematismus handle; wer aber dem Unterrichte eines geschickten Lehrers beiwohnt, der die formalen Stufen nicht mehr knechtisch, sondern meisterlich handhabt, der sieht, dafs sie vollkommen der Natur abgelauscht sind. Leider ist das Hospitieren an preufsischen Schulen, von denen doch einige als musterhaft bezeichnet werden können, den Ausländern jetzt sehr erschwert. Sie müssen sich die Erlaubnis dazu vom Kultus-

minister einholen. Aus anderen Ländern sind solche Erschwerungen nicht bekannt.

7. Etwaige Nachteile des Hospitierens für die Schule. Freilich läfst sich ja sagen, dafs das Hospitieren Nachteile für die Schule mit sich bringe. a) Es stört und zerstreut die Schüler. Das ist bis zu einem gewissen Grade wahr. Verringern läfst sich die Zerstreuung, wenn man den Gästen ihren Platz im Rücken der Schüler anweist. Dann wird ihre Anwesenheit schnell vergessen. Übrigens, je häufiger Gäste erscheinen, um so weniger läfst sich die Klasse durch ihre Anwesenheit beeinflussen. Das wird jeder bezeugen können, der an einer viel von Gästen besuchten Schule unterrichtet hat. — b) Das Hospitieren stört den regelmäfsigen Fortgang des Unterrichts. Das trifft zu, aber blofs, wenn fremde Gäste plötzlich erscheinen. Der Betrieb des Unterrichts bringt es so mit sich, dafs nicht jede Unterrichtsstunde sich einheitlich abrunden läfst. Erscheint nun plötzlich solch ein Gast, so trägt man wohl Bedenken, eine planlos scheinende Stunde vorzuführen, und ändert das Programm zum Nachteile des gesamten Unterrichtsplans. Dabei wird diese Unterrichtsstunde mangelhaft ausfallen, da weder Schüler noch Lehrer auf den Inhalt ausreichend vorbereitet waren. In solchem Falle tut der Lehrer besser, sich fremde Gäste zu verbitten; etwaigen Amtsgenossen oder Vorgesetzten kann er ja die Sachlage dartun. Aber sich abhalten lassen von der Behandlung der einmal für die Stunde festgestellten Lehraufgabe soll man nicht. Angemeldete Gäste bereiten in dieser Beziehung fast keine Störung. Denn man wird stets in der Lage sein, aus dem unmittelbar vorliegenden Stoffgebiete eine geeignete Lehreinheit herauszuschälen ohne Nachteil für den Unterrichtsplan. Deshalb kann die Verbindung eines Seminars mit einem Gymnasium als eine Schädigung der Schule in dieser Beziehung nicht bezeichnet werden. Denn hier treten die Besuche nach vorher bestimmter Ordnung ein. Vor solchen Seminarkandidaten aber, die einem als ständige Gäste zugewiesen sind, braucht man sich nicht zu scheuen, auch einmal eine technisch minder vollkommene Lehrstunde abzuhalten; man mufs ihnen nur sagen, wie das zusammenhängt. — c) Wohl aber läfst sich eine andere Art Störung nicht in Abrede stellen, die durch jeden Gast veranlafst wird. Ein richtiger Lehrer steht zu seiner Klasse im allgemeinen und zu den einzelnen Schülern im besonderen in inneren Herzensbeziehungen. Er nimmt als väterlicher Freund teil an ihren Nöten, er ist oft auch Vertrauter ihrer Schwächen und Fehltritte. Handelt es sich nun um eine Lehraufgabe mit ethischem Gehalte, so wird ihre Behandlung beeinflufst sein von diesen geheimen Kenntnissen des Lehrers. Er wird die Herzen seiner Schüler zu erschliefsen wissen, dafs sie mit beisteuern aus ihrer innern Erfahrung, und er wird die Besprechung so lenken, dafs der eine ein Wort des Trostes, der andere eine Mahnung, der dritte einen Ansporn darin zu finden weifs. Solche Stunden haben etwas Weihevolles, aber sie vertragen auch die Entweihung nicht, die durch Gegenwart eines Fremden herbeigeführt würde. Der verstandesmäfsigen Behandlung einer Lehraufgabe tut ein Gast keinen Eintrag; aber eine Verinnerlichung wird um so mehr durch ihn gehemmt, je mehr die Schüler den Jahren der Entwicklung nahe sind, in denen sie vor Fremden ihr Inneres verhüllen und ihren Mund verstummen lassen. Aber solche weihevollen Stunden sind ja so selten, dafs man sie unbehelligt von Gästen wird abhalten können.

Auf die Vorteile des Hospitierens für Lehrer und Schule habe ich im Jahre 1878 hingewiesen in einem längeren Artikel der Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht, S. 165 fl., leider damals ohne sonderlichen Erfolg. Die Lehrer der höheren Lehranstalten verhielten sich ablehnend, als ob das Hospitieren ihrer unwürdig wäre, als ob es ein Bekenntnis von Schwäche wäre, wenn sie bei andern lernen zu wollen schienen. Das hat mich nicht abgehalten, dem Unterricht anderer nach Möglichkeit beizuwohnen und ich weifs, was ich diesem Verfahren zu danken habe. Jetzt scheint allmählich ein Umschwung einzutreten. Man sieht ein, dafs die Lehrerfolge nicht allein von der Gelehrsamkeit des Lehrers abhängen, sondern auch von seinem Lehrverfahren, und dafs dieses am sichersten durch Hospitieren gebessert wird. Besonders erfreulich ist, dafs auch ein Mann wie Geheimrat Münch auf dem 11. Deutschen Neuphilologentage in der Sitzung vom 27. Mai 1904 empfohlen

hat, dafs recht viele bei recht vielen hospitieren möchten. Aufserdem vergl. Harry Denickes (Rixdorf) Mitteilung über das Hospitieren in der dortigen Schule in der Monatsschrift für höhere Schulen 1902, Heft 4/5, S. 265 und Stutzer (Görlitz) über die Einrichtung des Hospitierens, ebenda 1903, Heft 9/10, S. 591.

Literatur: Schiller, Pädag. Seminarien. Leipzig 1890, S. 140 fl. — Th. Ziegler, Die Fragen der Schulreform. — Chr. Muff, Zeitschr. für Gymnasialwesen. Bd. 45, 46. 47. — G. Richter in den Lehrproben. Heft 44. — Richter (Neubauer) in der Encykl., Art. Gymnasialseminar. — Fries, Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt. München 1896, S. 157 fl. — Rud. Menge, Deutsche Blätter für erzieh. Unterr. 1878. S. 165 fl.

Oldenburg i. Gr. Rud. Menge.

Hrotsvitha

An der Berlin-Aachener Bahn, zwischen Harz und den Weserbergen, liegt die kleine braunschweigische Kreisstadt Gandersheim. Hier hatte in früher Zeit die Familie der Liudolfinger ein Kloster gegründet und mit grofsen Liegenschaften und Rechten begabt, das zu den angesehensten unter den geistlichen Stiftungen Deutschlands gerechnet werden mufs; denn es war einerseits der bischöflichen Gewalt enthoben, andrerseits waren die Äbtissinnen und Kanonissinnen dem höchsten Adel des Reiches, selbst kaiserlichem Blute entsprossen.

Hier lebte um die Mitte des X. Jahrhunderts Hrotsvitha. Als Mitglied eines solchen Klosters mufs sie dem hohen Adel angehört haben, aber kein Chronist weifs zu berichten, wann und wo sie das Licht der Welt erblickt hat und wann sie in das Kloster eingezogen ist, kein Denkstein meldet uns das Jahr ihres Todes; wir wissen nur, dafs sie im Kloster war, als Gerberg II., eine Schwester der Frau Hadwig von Schwaben, deren Gestalt uns durch den Ekkehard von Scheffel so vertraut ist, an der Spitze des Gandersheimer Konvents stand. Über ihre Bildung wissen wir wenig. Sie wird früh ins Kloster eingetreten sein. Hier verdankte sie ihren Unterricht der Riccardis, der damals die Leitung und Erziehung der Klosterjugend als Scholastica oblag. Ihre Werke zeugen von einer für jene Tage umfangreichen Bildung; ihr Latein, wenn auch nicht in Ciceronianischer Form geschrieben, zeigt eine flüssige, glatte Form und verrät eine grofse Bekanntschaft mit den klassischen und kirchlichen Schriftstellern, die das Mittelalter schätzte. Terenz und Vergil, die Vulgata und die Kirchenväter werden von mafsgebendem Einflufs auf ihre geistige Entwicklung gewesen sein. Die Wissenschaften des Triviums (Grammatik, Rhetorik und Dialektik) und des Quadruviums (Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik) sind ihr wohl bekannt. Ihre Werke, aufser Epen und Legenden, die die Geschichte Otto des Grofsen, die Geschichte ihres Klosters und biblische Geschichten behandeln, sechs Dramen, sind sämtlich lateinisch geschrieben, in sehr lockerem gereimtem Versmafse. Es ist mehr rhythmische Prosa, »die Prosa, die nach dem Verse sucht«.

Der Zweck der Dramen war ein pädagogischer; denn während noch in den Schulen ihrer Zeit die sittenlosen, leichtfertigen Komödien des Terenz neben Vergil dazu dienten, die Jugend in das klassische Altertum einzuführen, so will sie dieselbe Kunst, die bei Terenz dem Laster dient, der Tugend fruchtbar machen, so sucht sie die klassische Form mit einem gottgefälligen Inhalt zu erfüllen, so stellt sie den sechs Stücken des Terenz sechs Gegenwerke entgegen in der ausgesprochenen Absicht, dafs sie den Römer aus dem Unterricht verdrängen sollen.

In diesen Dramen, deren Titel Gallikan, Kalimachus, Abraham, Paphnutius, Sapienta und Dulcitius sind, werden meist Gegenstände der kirchlichen Legende behandelt. Ein näheres Eingehen auf den Inhalt dieser Werke erscheint mir an dieser Stelle nicht nötig. Ähnlich wie im Heliand zeigen sich auch hier die Gestalten der Dramen in dem Gewande des deutschen Mittelalters; die römischen Kaiser Hadrian und Konstantin sind die Ottonen, die antiken Heerführer sind als deutsche Stammesherzöge gedacht, die Kämpfe gleichen den Ungarnschlachten, da sind Burgen und Pfalzen, da ist das Ceremoniell des sächsischen Hofes. Auch in die Schule jener Tage läfst uns Hrotsvitha einen Blick tun. In der Eingangsscene zum Paphnutius macht der Held des Stückes seinen Schülern

Mitteilungen über Makrokosmus und Mikrokosmus und setzt ihnen dann das Wesen und die verschiedenen Arten der Musik auseinander, und in der Sapientia mufs der Kaiser Hadrian einen längeren Vortrag über Algebra anhören.

Inwieweit die Dramen Hrotsvithas ihren Zweck erreichten und die Terenzischen Komödien aus den Schulen verdrängten, läfst sich nicht mit Sicherheit entscheiden. Grofs kann jedoch ihr Einflufs kaum gewesen sein, da alle anderen Quellen jener Zeit über sie schweigen und die Dichterin selber Jahrhunderte hindurch vergessen war, bis am Ende des 15. Jahrhunderts der Humanist Konrad Celtis eine Handschrift ihrer Werke in der Bücherei des Klosters St. Emmeran auffand und sie durch den Druck der wissenschaftlichen Welt zugänglich machte. Später fand sich auch in Gandersheim ein Gedicht Hrotsvithas, das die Gründung und die älteste Geschichte Gandersheims behandelt, vor.

In unseren Tagen ist von J. Aschbach der Versuch unternommen, die Dramen unserer Dichterin als Fälschungen des Celtis und seiner Freunde nachzuweisen; doch ist diese Auffassung nicht haltbar gewesen.

Literatur: Die beste Ausgabe der Werke der Hrotsvitha ist 1858 von K. A. Barakt, besorgt. Nürnberg 1858. — Joseph Aschbach, Hrotsvitha und Konrad Celtes. Wien 1868. — Köpke, Hrotsuit von Gandersheim. Zur Literaturgeschichte des 10. Jahrh. Ottonische Studien II. Berlin 1869. — Ders., Die älteste deutsche Dichterin, kulturgesch. Bild aus dem 10. Jahrh. Ebenda 1869. — R. Steinhoff, Hrotsvitha, Kanonissin des Stifts Gandersheim, die älteste deutsche Dichterin. Zeitschrift des Harzvereins für Geschichte und Altertumskunde. 1882. 116 ff. — Fr. Koldewey, Braunschweigische Schulordnungen. II. Monumenta Germaniae Pädagogica VIII. Berlin 1890. — Ders., Geschichte des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig. Wolfenbüttel 1892.

Bad Harzburg. Friedrich Th. Koldewey.

Hugo von St. Victor

geboren 1096, jedenfalls in Blankenburg am Harz, aus dem Geschlechte der Grafen von Blankenburg und Regenstein, kann als Lehrer und Vorbild des Vincent von Beauvais als einer der bedeutendsten Klosterschulpädagogen des Mittelalters gelten. Seine wichtigsten Biographen sind D. Liebner, Derling und Böhmer. Seine Werke (in der Migneschen Patristik, 3 Bde.) behandelte neuerdings kritisch Hauréau, Monographien über Hugo als Pädagogen schrieben Dr. Schumann 1878 und Unterzeichneter 1893 mit Benutzung der Resultate des Hauréau. Hugos Name und Heimat ist vielumstritten. Der Name Heymon und Frankreich als Heimat scheinen endgültig abgewiesen zu sein. Hugo hat dem formalistisch-scholastischen Schulbetriebe wiederum zu praktischen Motiven verholfen, hat aber doch seinen Unterricht noch immer mit störender Systemlosigkeit betrieben. Er war 8 Jahre lang Klosterschulvorsteher der Schule zu St. Victor bei Paris. Gerühmt wird im ganzen Mittelalter sein treffliches Latein, er heifst oft alter Augustinus, lingua Augustini usw. Der fast in allen einschläglichen Werken als viel bedeutender hingestellte Vincent v. Beauvais (de puerorum regalium eruditione) ist durchaus von Hugo abhängig. — Fast alle Werke Hugos (47 einzelne Werke und Traktate) enthalten neben rein theologischen auch viele pädagogische Gedanken, weniger davon natürlich die mystischen und scholastischen, als die encyklopädischen Arbeiten. Das pädagogische Hauptwerk des Hugo, das ihm in jeder Geschichte der Pädagogik einen Platz sichert, sind seine »libri VII eruditionis didascalicae«. Während Hugo anderswo förmlich gebunden an die Kirchenväter erscheint, ist er in diesem Werke, besonders in der Methodenlehre durchaus frei und selbständig. Freilich in der Idee, der äufseren Ausführung und den Zwecken des Werkes fufst er sicher auch hier auf den pädagogischen Arbeiten der Kirchenväter, namentlich auf Cassiodor, Isidor von Sevilla und Honorius von Autun. Das Werk war seiner Zeit weit verbreitet und hat viel Nutzen für das damalige Schulwesen gehabt. Hugo verdankt ihm nach Schlossers Urteil den Namen eines »Lehrmeisters«. Was die Gliederung der Didactica betrifft, so hat zuerst Hauréau überzeugend nachgewiesen, dafs die altgebräuchliche Einteilung in 7 Bücher durchaus unhaltbar ist. Vincent von Beauvais kennt nur 5 Bücher, die Mehrzahl der Manuskripte bieten 6 dar. Unterzeichneter weist auch das 4.—6. Buch als unecht ab und nimmt nur 3 Bücher an. — An der Inhaltsübersicht der Didac-

tica sind die Mängel der mittelalterlichen Pädagogik ziemlich klar ersichtlich. Diese Mängel bestehen in der theologisch-einseitigen Bestimmtheit, in scholastisch-dialektischen Künsteleien, im übermäfsigen Klassifizieren. Der nächste Nutzen des pädagogischen Werkes für Hugos Zeit mag wohl der gewesen sein, dafs Hugo einen kleinen Schritt vorwärts drang im Kampfe gegen den Aberglauben und die tatsächlich ziemlich unwissenschaftliche Methode seiner Zeit, und das nicht im verwirrenden Ansturm eines Abälard, sondern im tiefen Geistesfrieden und mit wohltuender Ruhe und Sicherheit. — Was den Unterricht betrifft, so sind seine Grundlagen bei Hugo durchaus psychologisch bestimmt. Ganz im Gegensatze zu seiner den Erfahrungswissenschaften ziemlich unfreundlich gesinnten Zeit zeigt sich bei Hugo ein tiefes Eingehen auf empirische Psychologie und deren Konsequenzen für den Unterricht. Das hat besonders Schumann in seiner Monographie nachgewiesen. — In Bezug auf die Zweckbestimmung des Unterrichts ist Hugos Ansicht scholastisch-mystisch bestimmt, ganz im Sinne und Geiste seiner Zeit, allein Hugo ist in seinen Zweckbegriffen nicht radikal, wie z. B. Abälard, er sucht vielmehr, wo er irgend kann, zu vermitteln, und das war, wenigstens für die Schule, eine viel geeignetere Art, als das ungestüme Wesen jenes radikalen Nominalisten. Der Kirche gegenüber ist Hugo selbständig, er dringt wiederholt auf eigene Prüfung des Glaubensinhalts. Die weltliche Wissenschaft ist dem Hugo wohl eine Dienerin, aber nicht eine Feindin der Theologie und das wohl darum, weil er im Gegensatze zu den Schreiern und Charlatanen der Zeit auch die weltlichen Wissenschaften genau kannte. Der Pädagogik des Hugo liegt eine ziemlich tüchtige Philosophie zu Grunde. Schumann meint S. 38 seiner Monographie: »Hugo sucht nicht nur die höheren Begriffe, sondern auch den ganzen Zusammenhang der Wissenschaft und deren Entstehung philosophisch zu begründen.« Hugo ist Neuplatoniker, aber er verbindet nach dem Vorgange des Boethius mit dem Neuplatonismus aristotelische Dialektik — vielleicht die einzige Möglichkeit, um Scholastik und Mystik mit Schwung und Klarheit zu vermitteln. Es liegt Methode darin, wie ja auch Hugo stets die Notwendigkeit der Innehaltung einer bestimmten sachgemäfsen Methode beim Unterrichte betont. Für alle Zeiten wichtig ist seine Hauptregel, dafs man stets acht geben soll, dafs man auch wirklich nur das Hauptsächliche der Wissenschaft gebe und das Nebensächliche verständig auszuscheiden wisse. Weise Stoffbeschränkung ist nach ihm das Hauptzeichen einer guten Methode. Fortwährend betont Hugo die Notwendigkeit eines geordneten Vorwärtsschreitens. »Aptissime incedit, qui incedit ordinate!« In der Unterrichtsstunde scheint Hugo es geliebt zu haben, zuerst kurze Übersichten über das zu Behandelnde zu geben und dann die weitere Ergänzung. Auf Vorstellungs-Centren möchte er aufbauen, sie erweitern. Dafs Hugo nicht blofser Theoretiker, der Regeln in Menge gibt und wenige selbst befolgt, gewesen ist, wird aus fast allen seinen Schritten ersichtlich, denn er gibt fast immer, um nicht dem flüchtigen, das Gedächtnis schwächenden Darüberhinlesen Vorschub zu leisten, bei jedem neuen Abschnitte in seinen Büchern vorher einen kurzen Entwurf und wiederum am Schlusse eine kurze Rekapitulation des Stoffes. Fast alle diese methodischen Grundsätze jedoch, gewifs trefflich in ihrer Art, sind zu Hugos Zeit Stimmen in der Wüste gewesen, — bald verhallt und vergessen; viele von ihnen haben spätere Pädagogen, Baco, Luther, Comenius, Locke wieder aufgenommen — vieles davon bleibt heute noch methodisches Ideal, dem wir mit Recht nachstreben. — Den Lehrern rät Hugo Demut, Herzenseinfalt und allem materialistischen Wesen gegenüber Hochhaltung der Geistesgüter, den Schülern Eifer, vielseitiges Interesse, Selbsttätigkeit, regelrecht geordneten Gang der Studien. Hugo unterscheidet in der »Didascalica« vier Hauptdisziplinen: die Logik, die Praktik, die Theoretik und die Mechanik. Die Technik umfafst die rein theoretischen Wissenschaften: Theologie, Mathematik und Physik, die Logik umfafst das Trivium: Grammatik, Rhetorik, Dialektik. Die Praktik ist individuell (Ethik), privat (Ökonomik) und öffentlich (Politik). Die 4. Disziplin endlich gibt eine Art national-ökonomischer Theorie von Handwerk und Gewerbe, z. B. eine Theorie der Weberei, der Waffen-

schmiedekunst, der Schiffahrt, der Jagd, der Heilkunde, der Schauspielkunst. Überhaupt bringt er in der Mechanik alle möglichen Künste und Gewerbe unter, z. B. die Kochkunst unter der Theorie von der Jagd. Wir bedauern, dafs die Ansichten Hugos in St. Victor praktisch nicht durchgeführt worden sind, in praxi mufste Hugo doch bei der herrschenden trivialen Methode bleiben. — Was einzelne Fächer betrifft, so finden wir im Religionsunterrichte dem Allerlei der Scholastiker gegenüber Gründung auf die heilige Schrift. Die Hauptkunst ist das Analysieren religiöser Stoffe: es finden sich oft Analysen eines religiösen Stoffes in der Art, dafs recht gut Katechesen im Sinne des 18. Jahrhunderts daraus gesponnen werden könnten. Mustergültig für alle Zeiten sind Hugos Bemerkungen gegen alle Schönrednerei und maniriertes Wesen auf Katheder und Kanzel, — nicht in der Kunst der Worte, in der Schönheit der Wahrheit ruht die Religion! — Hugos Stellung zu den weltlichen Wissenschaften ist eine ganz eigentümliche: auf der einen Seite ist er freier und selbständig denkender Gelehrter, der sich über viele Vorurteile seiner Zeit hinwegsetzt, auf der anderen Seite ist er doch theologisch und mönchisch beschränkt. Es lag das an seiner gebundenen äufseren Stellung und an der ganzen Gärung seiner Zeit im Nominalismus und Realismus. Im übrigen steht Hugo in den weltlichen Wissenschaften durchaus auf den Schultern des grofsen Fuldaer Schulmannes, des Rhabanus Maurus (cf. dort). Hugo hat, das sei noch ganz kurz bemerkt, die klassischen Studien, besonders die lateinischen Autoren, geliebt und zwar mit Umgehung der kirchenväterlichen Verwässerungen. In der Grammatik hat er seinen Schülern gewifs nicht viel mehr, als einen toten Sprachmechanismus überliefert, in der Dialektick und Rhetorik hat er sich nicht von den Zeitfesseln losgemacht, wenn er auch die Scheinwissenschaft eines Abälard bekämpft. Im Quadrivium und in den Realien finden sich nur grobe Anfänge, die moralische und physische Erziehung erhebt sich nur äufserst wenig über die rohen Anschauungen des saeculum obscurum.

Zadel bei Meissen. Schmidt.

Hülfeleistungen

s. Helfersystem

Humanismus und Realismus

1. Erklärung der Begriffe. 2. Der Bildungswert der realistischen Fächer in materialer Hinsicht. 3. Die Bedeutung der humanistischen Disziplinen in materialer Hinsicht. 4. Die Bedeutung der realist. u. humanist. Fächer für die formale Bildung. 5. Geschichtliches.

1. Erklärung der Begriffe. Mit dem Namen Humanismus und Realismus werden zwei pädagogische Richtungen bezeichnet, die seit zwei Jahrhunderten um die Vorherrschaft in den höheren Schulen ringen. Man kann sie so erklären: der Humanismus legt das Hauptgewicht auf den sprachlich-literarischen, der Realismus auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht; jenem erscheint die Befähigung zur verständnisvollen Auffassung der geistig-geschichtlichen Welt als das Hauptziel des allgemein bildenden Unterrichts, dieser sieht in der theoretischen und praktischen Herrschaft über die Natur die wichtigste Aufgabe des Verstandes und in der Anleitung hierzu die erste und bedeutendste Leistung des Unterrichts.

Es ist der grofse Unterschied in den wissenschaftlichen Studien selbst, der in diesem Gegensatz pädagogischer Tendenzen sich widerspiegelt, der Unterschied der Geisteswissenschaften und der Naturwissenschaften. Jene haben die Erkenntnis des geistig-geschichtlichen Lebens der Menschheit, dessen wichtigste Denkmäler Sprachen und Literaturwerke sind, diese die Erkenntnis der körperlichen Welt und ihrer Erscheinungen, von den kosmischen Bewegungen bis herab zu den Vorgängen im lebenden Körper, zum Ziel. Für die Erforschung der Innenwelt ist die Philologie, für die Erforschung der Aufsenwelt die Mathematik das grofse Organon.

Es bedarf kaum des Hinweises darauf, dafs zwischen den beiden grofsen Gebieten des Erkennens selbst kein Gegensatz stattfindet. Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften setzen sich vielmehr überall voraus, sie fördern sich gegenseitig, als Hilfswissenschaften einander unterstützend;

und ihre Ergebnisse ergänzen sich zur Darstellung der einen Wirklichkeit, die wir die Welt nennen. Die Philosophie, der Idee nach die einheitliche Wissenschaft von dem einheitlichen Universum, umschliefst Geistes- und Naturwissenschaften als die beiden grofsen Zweige menschlicher Erkenntnis. Der Gegensatz liegt nur in dem Verhältnis des Einzelnen zu den beiden Halbkugeln des globus intellectualis: den einen ziehen Neigung und Begabung zur Mathematik und Naturwissenschaft, den andern zu philologisch-historischen Studien. Und nun geschieht hier, was man überall beobachten kann: jeder hält, was er selbst treibt und versteht, für das Grofse und eigentlich Wichtige und fordert von allen anderen, dafs sie es eben dafür ansehen, schätzen und treiben; vor allem aber ist jedermann, heutzutage vielleicht mehr als je zuvor, geneigt, den öffentlichen Schulen seinen eigenen geistigen Besitz zum Ziel und Mafs zu machen. So entsteht der Gegensatz der einander befehdenden Richtungen des Realismus und Humanismus; er wird solange dauern als Interesse und Begabung der einzelnen auseinander gehen.

Zur Feststellung der Begriffe bemerke ich noch folgendes. Es ist eine übliche, aber nicht gerechtfertigte Verengung des Begriffs des Humanismus, wenn man ihn auf die Richtung einschränkt, die von dem Betrieb der klassischen Sprache allein das Heil erwartet; man kann ein Anhänger der humanistischen Richtung sein, ohne z. B. die Kenntnis der griechischen Sprache für einen notwendigen Bestandteil der Gymnasialbildung oder gar aller höheren Bildung überhaupt anzusehen. Die Spezialisierung des Begriffes ist geschichtlich erklärlich; zur Zeit der Begründung unserer Gelehrtenschulen im 16. Jahrhundert konnte es sich nur um die klassischen Sprachen handeln, wie denn auch die philologische Forschung ihnen fast ausschliefslich zugewendet war. Heute liegen die Dinge anders; wie es eine germanische und romanische Philologie gibt, und dazu eine indische und ägyptische usw., so werden wir auch die Beschäftigung der Schule mit der neueren und älteren Sprache und Literatur unseres Volkes den humanistischen Studien zuzählen, und natürlich nicht minder die Beschäftigung mit dem Englischen und Französischen, mit Shakespeare und Molière, mit dem Hebräischen und den Psalmen: das gesamte geistige Leben der Menschheit ist ihr Gegenstand. An jenem engen Begriff des Humanismus könnte nur festhalten wollen, wer die »klassischen« Völker für die allein wahrhaft menschlichen, für die einzige wesenthafte Darstellung des menschlichen Geistes hielte, eine Anschauung, zu der die Renaissance im 16. Jahrhundert und nochmals der Neuhumanismus auf der Wende des 18. und 19. Jahrhunderts neigte, die aber zu unserer Zeit als ausgestorben bezeichnet werden kann.

Auf der andern Seite ist auch der Begriff des Realismus verengt und verunreinigt durch allerlei Anhänge und Anklänge: Utilitarismus, Materialismus, mindestens aber Mangel an Idealismus haben sich an den Namen gehängt. Mit all dem hat unser Begriff gar nichts zu tun. Das Studium der Mathematik und Naturwissenschaft kann natürlich mit ebenso freier und uninteressierter Neigung, mit ebenso reiner Freude am Erkennen betrieben werden, als das Studium des Griechischen oder des Sanskrit; zum Nutzen in dem niedrigen Sinne des Wortes haben sie für den einzelnen kaum nähere Beziehung. Und ebenso gilt für die Schulstudien: sie können alle ohne Unterschied in hohem oder gemeinem Sinne betrieben werden. Wie wenig aber eine materialistische Metaphysik eine notwendige Folge mathematisch-naturwissenschaftlicher Studien ist, das weifs jeder, der auch nur ein wenig in der Geschichte der Philosophie sich umgetan hat; die Namen von Newton und Leibniz, von Fechner und Lotze mögen daran erinnern.

Mit dem Gegensatz von Humanismus und Realismus wird ein anderer Gegensatz nicht selten vermischt und verwechselt, man kann ihn den Gegensatz der »formalistischen« und »materialistischen« Richtung nennen. Setzt die letztere das Ziel des Unterrichts vor allem in den Besitz gedächtnismäfsig besessener Sachkenntnisse, so sieht jene mehr auf die »formale Bildung«, die Entwicklung der Erkenntniskräfte selbst. Der Gegensatz kreuzt sich mit dem obigen; es gibt einen formalistischen und einen materialistischen Humanismus: jener schätzt vor allem den Gewinn, den die grammatische

Erlernung von Sprachen der Ausbildung der sprachlichen und logischen Funktion bringt, dieser legt das Gewicht mehr auf den Gewinn an historischen und literarischen Kenntnissen. Und ebenso kann man von dem Gegensatz eines formalistischen und eines materialistischen Realismus reden; auch hier kann man mehr auf den Gewinn an Kenntnissen, aus Naturwissenschaft und Mathematik, oder mehr auf die Ausbildung der Fähigkeiten des Denkens und Beobachtens sehen.

Bevor ich in die Erörterung der Rechtsfrage eintrete, bemerke ich noch: die beiden Richtungen des Humanismus und Realismus stehen nicht im Verhältnis des ausschliefsenden Gegensatzes. Es gibt niemand, der die eine oder die andere Art der Studien überhaupt verachtete und aus den Schulen ausgeschlossen sehen wollte; und ebensowenig gibt es eine Schulform, die ausschliefslich humanistisch oder realistisch wäre; es handelt sich überall nur um ein Mehr oder Weniger. Im besonderen mufs man sich hüten, unsere »Realschulen« für rein realistische Anstalten zu halten. Vielleicht kamen die ersten Anstalten dieses Namens, die Semlersche und Heckersche im 18. Jahrhundert, dem nahe; unsere heutigen Realschulen sind alle zugleich humanistische Bildungsanstalten, und umgekehrt: unsere humanistischen Gymnasien sind zugleich Realschulen. In den preufsischen Realgymnasien kommen nach dem jetzt geltenden Lehrplan (1901) von den 262 Stunden nur 71 auf Mathematik und Naturwissenschaften, dagegen 124 auf den sprachlich-literarischen Unterricht (Deutsch 28, Lateinisch 49, Französisch 29, Englisch 18 Stunden). In der Oberrealschule entfallen von den 262 Stunden 83 auf Mathematik und Naturwissenschaften, 106 auf die drei Sprachen (Deutsch 34, Französisch 47, Englisch 25), wozu noch die Geschichte mit 18, die Religion mit 19 Stunden kommen. Auf der andern Seite widmen die Gymnasien von ihren 259 Stunden 52 der Mathematik und Naturwissenschaft, 150 den vier Sprachen (Deutsch 26, Lateinisch 68, Griechisch 36, Französisch 20 Stunden). Auch kann man sagen, dafs sie den sprachlich-literarischen Unterricht in realistischem Geist betreiben; in der Klassifikation der Pädagogik des 17. Jahrhunderts, »Verbalismus« oder »Realismus«, hätten sie ohne Zweifel ihren Ort unter der zweiten Kategorie. Übrigens wird auch bei der Beurteilung der Leistungen der Schüler den realistischen Fächern, vor allem der Mathematik, fast nicht minder Gewicht beigelegt, als den Sprachen. — Natürlich, wir leben in einer Welt, in der jene beiden Seiten, die geistige und die physische, überall mit- und beieinander sind; jedermann bedarf also eines Unterrichts, der ihn befähigt, in beiden sich zurechtzufinden. Es handelt sich demnach nicht um ein Entweder-oder, sondern nur um ein Mehr oder Minder. Man kann den Gegensatz, wie er heute besteht, so bestimmen: die Vertreter der humanistischen Ansicht suchen von dem ehemaligen Übergewicht der sprachlich-literarischen Studien, das einmal beinahe ihre Alleinherrschaft in den höheren Schulen bedeutete, soviel als möglich festzuhalten; die Realisten dagegen fordern Ausdehnung und verstärkte Geltung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer.

Übrigens hat, das füge ich noch hinzu, durch die jüngste Schulreform und die Neuordnung des Berechtigungswesens seit 1901 der Gegensatz noch weiter an Schärfe verloren. Der »Schulkrieg« unter dem Feldgeschrei: hie Humanismus, hie Realismus, der so lange in Deutschland getobt und den Lehrerstand in zwei feindliche Lager gespalten hat, ist geendet. Die Forderungen des gemäfsigten Realismus, wie er etwa durch den allgemeinen deutschen Realschulmännerverein vertreten wurde, sind im wesentlichen befriedigt. Und zwar in der Form, die ich immer für die einzig mögliche angesehen habe: in der Form der Anerkennung der inneren »Gleichwertigkeit« der auf den realistischen und auf den klassischen Gymnasien erworbenen wissenschaftlichen Bildung. Die Vertreter der humanistischen Richtung sind selber zu der Anschauung übergegangen, dafs die wesentliche Gleichstellung der realistischen Anstalten auch in Absicht auf Berechtigungen die Bedingung für die Erhaltung eines leistungsfähigen klassischen Gymnasiums sei. Damit ist der innere Gegensatz allerdings nicht zugleich erloschen; er wird auch nicht erlöschen, solange in der Wissenschaft selbst die verschiedenen Richtungen der Forschung bleiben und mit

ihnen die verschiedene Einschätzung des Werts philologisch-historischer und mathematisch-naturwissenschaftlicher Erkenntnis. Auf die Gründe, welche von beiden Seiten für den überwiegenden Bildungswert ihrer Fächer beigebracht werden, will ich nun mit einigen Bemerkungen eingehen.

2. Der Bildungswert der realistischen Fächer in materialer Hinsicht. Ich knüpfe diese Betrachtung an ein Kapitel aus der Erziehungslehre des kürzlich verstorbenen englischen Philosophen H. Spencer. Das dritte Kapitel seines (von Fritz Schulze ins Deutsche übersetzten) Werkes behandelt die Frage: Welches Wissen hat den gröfsten Wert? Spencer antwortet: das Wissen, das die Wissenschaften (the sciences), in erster Linie Mathematik und Naturwissenschaften bieten. Schon darum: sie führen zur Erkenntnis dessen, was nicht blofs hier und jetzt, sondern was überall und immer gilt, zur Erkenntnis ewiger Wahrheiten. Dagegen bietet die Geschichte nur ein Wissen von Einzeltatsachen; und auch das sprachliche Wissen, grammatisches und lexikalisches, hat es mit Wahrheiten zu tun, die nur im engen Kreise Geltung haben. Ferner: die Wissenschaften geben nützliche, für das Leben fruchtbare Erkenntnis, während Sprachen, Literatur und Geschichte die Herrschaft des Menschen über die Wirklichkeit nicht vermehren. Dennoch legen die Schulen gerade auf die letzteren Dinge alles Gewicht. Spencer findet dafür in der Anthropologie eine Erklärung: auch bei den Naturvölkern ist der Sinn früher auf das Dekorative, auf Putz und Flitter, auf Bemalung und Tätowierung des Leibes, als auf das Nützliche gerichtet. So gehen auch in der Erziehung noch heute die Eitelkeitsbedürfnisse den wirklichen Bedürfnissen voran: das Glänzende gilt mehr als das Notwendige. Aber auch hier wird, so ist er überzeugt, mit aufsteigender Entwicklung vernünftige Einsicht den Sieg über kindliches Vergnügen am Glänzenden gewinnen. Die Zukunft wird zum Wertmafsstab der Schulkenntnisse machen: was sie leisten für ein »vollkommenes Leben«. Und von hier aus wird sich dann folgende Reihe ergeben. Die erste Voraussetzung eines vollkommenen Lebens ist die Erhaltung des Lebens und der Gesundheit; dann kommt die Beschaffung der Mittel zum Leben. Die Wissenschaften, die diese Dinge lehren, sind Physiologie, Physik, Chemie, Geometrie. Weitere Voraussetzung eines vollkommenen Lebens ist die Erfüllung der Aufgaben des Familienlebens und der bürgerlichen Gesellschaft. Auch hierfür sind wieder die Wissenschaften notwendig: Physiologie und Psychologie, als Grundlagen der Moral und der Erziehungswissenschaft, der Soziologie und Politik. Und nun erst kommt, was zur Ausschmückung der Mufse dient: Kunst, Literatur und Sprachen, die Spencer denn nicht überhaupt verachten will, aber dem Erfreulichen müsse das Notwendige vorangehen. Er sieht voraus, wie eine weisere Zukunft über die Erziehungsweise der Gegenwart die Hände über dem Kopf vor Erstaunen zusammenschlagen wird: wie konnten jene Jahrhunderte, die doch selbst die Wissenschaft hervorgebracht haben, so töricht sein, sie in der Erziehung fast völlig beiseite zu lassen?

Die Argumentation ist von bestechender Einfachheit. Auch mochte sie für England, wo die Schulen und Schulübungen des 16. Jahrhunderts sich fast unverändert bis ins 19. Jahrhundert erhalten hatten, nicht ohne Recht sein; es handelte sich hier darum, dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht überhaupt erst Beachtung in den Schulen zu verschaffen. Im übrigen aber wird man dem berühmten Philosophen nicht unrecht tun, wenn man sein Urteil in diesem Stück doch etwas allzu einseitig, seien Einschätzung des Nutzens einer naturwissenschaftlichen Schulbildung ein wenig phantastisch, und sein Verständnis für das Seelenleben des Kindes wie für geschichtliches Leben überhaupt eng und dürftig findet. Der unmittelbare Nutzen der Naturwissenschaften für die Leitung des Lebens wird, so scheint mir, von ihm ebenso sehr überschätzt, wie die Bedeutung des sprachlich-literarischen Unterrichts für die Entwicklung des geistigen Lebens unterschätzt.

Die Erhaltung des Lebens und die praktische Herrschaft über die Dinge, sagt der Philosoph, beruht auf Befolgung von Naturgesetzen, also ist die Kenntnis dieser Naturgesetze die erste und wichtigste aller Erkenntnisse; also ihre Erlernung die erste Aufgabe des Unterrichts. — Die Voraus-

setzung gilt, aber nicht die Folge. Das wäre nur dann der Fall, wenn die Befolgung der Naturgesetze von ihre Erkenntnis in abstracto abhinge. Die Natur hat aber auf andere Weise für die Lebenserhaltung gesorgt und das wird allerdings, wollte sie anders Leben haben, notwendig gewesen sein. Müfste der Säugling erst aus der Physik die Lehre von den Gesetzen des Luftdrucks lernen, um saugen zu können, müfste er erst Chemie studieren, um verdauen zu können, dann würde es übel um seine Lebensaussichten stehen. Müfste der Knabe, um tanzen und springen, werfen und schleudern zu lernen, vorher die Gesetze der Statik und Mechanik studieren, er würde jene Künste wohl nie erreichen. Hätten die Mütter, um Mütter werden und Kinder aufziehen zu können, erst Physiologie und Pädagogik studieren müssen, dann brauchten wir vermutlich uns heute über die Aufgabe der Erziehung nicht den Kopf zu zerbrechen.

Wohl, sagt unser Philosoph; aber nachdem das Leben soviel komplizierter geworden, und nachdem die Wissenschaften die Gesetze der Natur und des Lebens erforscht haben, geht der sicherer, der die Kenntnis dieser Gesetze hat; die Mutter, die Physiologie und Diätetik versteht, wird ihre Kinder besser aufziehen und vor schädlichen Einflüssen bewahren, als eine, die hiervon gar nichts weifs, dagegen Italienisch treibt und den Dante im Urtext liest. — Gewifs, dafs die Kenntnis des Italienischen hierzu wenig austrägt, gebe ich zu. Ich bin aber nicht ganz sicher, dafs das Studium der Physiologie und Pädagogik, wenn es in die höheren Töchterschulen eingeführt sein wird, erheblich mehr dafür leisten wird. Ja, ich kann mich nicht ganz des Zweifels erwehren, ob es nicht hin und wieder von negativem Wert sein würde. Das Auswendiglernen und Nachsprechenkönnen von Formeln macht durchaus nicht immer klüger. Ich las einmal, ich glaube es war in den fliegenden Blättern, einen Scherz: eine junge Frau sucht eine Köchin und examiniert die sich Meldenden, ehe sie ihre Wahl trifft, in der Physik und Chemie; vermutlich hatte sie in der Schule gelernt, wie wichtig diese Wissenschaften für die Physiologie der Ernährung seien. Die Prüfung fiel wenig befriedigend aus; denk dir, klagt sie ihrem Mann, wie dumm diese Personen sind; da frag ich eine: bei wie viel Grad siedet das Wasser? Das weifs sie nicht; und diese Person will eine perfekte Köchin sein. — Ob nicht am Ende diese Dame gerade durch die »Wissenschaft« abgehalten wird, zur anschaulichen und allein fruchtbaren Erkenntnis der Wirklichkeit selbst zu kommen? Ihre »papierne« Wissenschaft läfst sie die Anschauung der Dinge gar nicht vermissen und würde ihre Erwerbung erschweren: vermutlich würde sie, an den Herd gestellt, dem Kochtopf mit dem Thermometer auf den Grund gehen.

Ich habe einige Sorge, dafs ähnliche Verwirrungen durch das »wissenschaftliche« Studium der Physiologie in der Kinderstube angerichtet werden könnten; oder vielmehr, sie werden wirklich angerichtet. Oder glaubt man, dafs unsere gebildeten Mütter, die bei jedem Anlafs täglich drei oder vier Werke über »Mutterpflichten« und »Kinderpflege« nachschlagen, auch Vorträge über Physiologie und Chemie gehört haben, sich auf Kinderwartung und Kinderzucht besser verstehen, als unsere Bauerfrauen? Meine Erfahrungen, und sie erstrecken sich auf Bauernhäuser ebenso, wie auf die Häuser der Bildung, sprechen nicht für die »Wissenschaft« als Leiterin des Lebens. Ich schlage den Wert eines Lots Erbweisheit in diesen Dingen höher an, als den Wert eines Zentners Schul- und Buchweisheit. Die Schule, die hier not tut, ist nicht das Kolleg des Professors, sondern das Haus einer Mutter, die die Sache versteht, nicht aus Büchern und Vorträgen, sondern aus Erfahrung und Erbweisheit. — »Wenn eine Mutter ihren Erstgeborenen, sagt Spencer, betrauert, der den Folgen eines Scharlachfiebers erlegen ist, und wenn vielleicht ein aufrichtiger Arzt ihren Argwohn bestätigt, dafs ihr Kind würde genesen sein, wäre nicht seine Körperkraft durch Überstudium untergraben gewesen, wenn auf ihr dann die doppelte Qual des Kummers und der Gewissenspein lastet, so ist es nur ein geringer Trost, dafs sie den Dante im Urtext lesen kann.« — Sicherlich, kein grofser Trost. Ich weifs aber nicht, ob nun die also belehrte Mutter ihre jüngeren Söhne besser bewahren wird. Der allgemeine Satz: Überstudium ist für

die Gesundheit nachteilig, wird ihr nicht viel helfen, wenn sie nicht zugleich den Blick dafür erwirbt, bei welchem Punkt das Studium in Überstudium übergeht. Sonst macht er sie nur ängstlich und verwirrt, sie verzärtelt nun die Kinder und wird den Lehrern und vielleicht auch dem Publikum mit Überbürdungsklagen lästig. Der Bauer sieht ohne die »Wissenschaft«, wo für seine Pferde die Überarbeitung beginnt, und so sieht es die Bauerfrau für ihre Knaben; nicht die Wissenschaft hat es sie gelehrt, sondern das Leben und die in der Überlieferung summierte Erfahrung der Geschlechter. Buch- und Schulweisheit ohne diese Voraussetzung leistet darin oft weniger als nichts. Der »lateinische Bauer« ist eine bekannte Figur; das Volk meint, der alte Bauer komme mit Erbweisheit und Erfahrung, mit Bauernregeln und Bauernaberglauben doch noch weiter als sein studierter Sohn ohne Erfahrung mit Agrikulturchemie und Physiologie.

Ich möchte nicht mifsverstanden werden. Ich bin natürlich nicht so töricht, die Wissenschaft und ihre Bedeutung für die Praxis überhaupt gering zu schätzen, die ungeheuere Steigerung der Macht des Menschen durch die Wissenschaft liegt ja zu unserer Zeit auf der flachen Hand. Ich gebe auch bereitwillig zu, dafs jemand, der beides hat, Übung und Erfahrung und theoretische Erkenntnis dazu, dem blofsen Praktiker überlegen ist. Aber ich möchte warnen vor jener nicht seltenen Überschätzung des Nutzens eines allgemeinen naturwissenschaftlichen Unterrichts für die Praxis; der praktische Wert kann erst da bedeutend hervortreten, wo ein wirkliches Studium der Dinge, wie es auf einer technischen oder gewerblichen Schule betrieben wird, sich mit der Erfahrung und Übung verbindet. Es gab eine Zeit, wo in Deutschland dem naturwissenschaftlichen Unterricht der Vorwurf des »Utilitarismus« gemacht zu werden pflegte und wo man den klassischen Unterricht pries, weil er gar keinen »Nutzen« in Aussicht stelle. Ich glaube, der Tadel ist ganz so grundlos als Spencers Anpreisung; der naturwissenschaftliche Unterricht unserer Realschulen wird durch seine praktische Nützlichkeit den Seelen wahrlich nicht gefährlich.

Höher als der praktische Nutzen eines allgemeinen naturwissenschaftlichen Unterrichts ist meines Erachtens seine theoretische Bedeutung anzuschlagen. Dafs die ganze moderne Philosophie und Weltanschauung nach Form und Gehalt durch die Entwicklung der Mathematik und Naturwissenschaft bestimmt worden ist, unterliegt keinem Zweifel. Die Astronomie und Kosmologie haben der neuen Philosophie das Grundgerüst, die mathematische Mechanik die formalen Kategorien gegeben, endlich beginnt neuerdings die kosmische, geologische und biologische Entwicklungslehre der Weltanschauung das allgemeine Schema zu geben. Damit ist gesagt, dafs niemand ohne Mathematik und Naturwissenschaft zur modernen Philosophie und Weltanschauung den Zugang gewinnen kann, und dafs also keine Schule, die sich die Aufgabe stellt, ihre Schüler zum Verständnis der Gegenwart und ihrer Gedanken anzuleiten, auf einen Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaft verzichten darf. Wie weit sie ihn führen soll, das wird davon abhangen, wieviel Raum ihm im Ganzen des Lehrplans zugestanden werden kann und wie weit sie hoffen darf, die Schüler zur Selbsttätigkeit auf diesem Gebiet zu führen. Wünschenswert ist es gewifs, dafs wenigstens die Gelehrtenschule alle dahin bringt, dafs sie die Grundbegriffe klar und deutlich auffassen, und den einen und andern auch soweit fördert, dafs er einen Anfang selbsttätiger Untersuchung auf irgend einem Gebiet macht. Wer sehend durch unsere Welt gehen will, dem dürfen diese Wissenschaften nicht fremd bleiben. Und wer sich mit Teilnahme und Fleifs ihnen hingibt, dem werden sie reiche Frucht schöner Freude tragen. Denn das war freilich eine törichte Besorgnis, die man früher wohl einmal äufsern hören konnte, dafs durch die wissenschaftliche Untersuchung die Naturempfindung gestört, die Freude gemindert werde. Vielmehr, je tiefer das Wissen, desto reicher tut sich die Natur der Betrachtung auf; der Einsichtlose gleitet mit stumpfem Blick über die Oberfläche der Dinge dahin; dem Wissenden erst enthüllen sie ihren Reichtum und ihre Tiefe. Er sieht, wie mit bewaffnetem Auge, das Ferne und das Nahe: die Sterne des Himmels und die Blüten der Erde reden zu ihm, und ein

unscheinbarer Stein an der Heerstrafse, an dem der Unkundige achtlos vorübergeht, erzählt ihm seine Jahrtausende alte Geschichte. Und auch das wird die Erkenntnis der Natur ihm leisten, was der alte Lucretius als das nie genug zu preisende Verdienst des griechischen Weisen um die Menschheit besingt: sie wird ihn frei machen von der dumpfen Furcht, womit abergläubischer Wahn die Nichtwissenden gefangen hält. Darum: Felix qui potuit rerum cognoscere causas.

3. **Der Bildungswert der humanistischen Fächer in materialer Hinsicht.** So gerne ich also die Bedeutung der Naturwissenschaften und Mathematik für die Orientierung des Geistes in der Wirklichkeit anerkenne, ebenso entschieden möchte ich nun andrerseits vor jener Unterschätzung der humanistischen Fächer warnen, wie sie uns bei den extremen Realisten entgegentritt. Sprachen, Literatur, Geschichte sind so wenig ein auch entbehrlicher Schmuck der Bildung, dafs man sie vielmehr geradezu die Substanz des geistigen Lebens nennen kann. Es gibt kein geistiges Leben ohne Geschichte, und es gibt keine Geschichte ohne Literatur und Sprachen. Sie bilden die sich forterbende Substanz des Geisteslebens, durch deren Aufnahme der einzelne erst Mensch, d. h. ein Glied der grofsen geistigen Gemeinschaft der Menschheit wird. Die Fortpflanzung aber des Geistes geschieht nur auf geistige Weise. Das leibliche Leben wird ohne Kunst und Wissenschaft durch den Naturgang fortgepflanzt, und seine Erhaltung ist zunächst animalischen Instinkten anvertraut; die Fortpflanzung und Erhaltung des geistigen Typus geschieht allein durch bewufste Tätigkeit, durch Lehren und Lernen.

Und darum finden wir, dafs alle Völker, die geistiges Leben hervorgebracht haben, zuerst für seine Fortpflanzung Sorge getragen haben. Die erste Aufgabe aller Schulen war, nicht Belehrung über die äufsere Natur, sondern die Erhaltung des geistig-geschichtlichen Lebens und die Einübung der Fertigkeiten, woran dieses hängt. Lesen und Schreiben, Grammatik und Rhetorik, Religion und Dichtung, das sind die Dinge, für die überall zuerst Schulen und Schulunterricht entstanden sind. So bei den Griechen: Grammatik und Homer sind ursprünglich die Substanz des Unterrichts; so bei Juden und Muhammedanern: das Gesetz und die Sprache des Gesetzes sind der erste Gegenstand der Lehre; so bei den Christen: die Lehre der Kirche und ihre Sprache sind in den mittelalterlichen Schulen, die Schrift und die Sprachen in den protestantischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts das grofse Hauptstück des Unterrichts. Und wenn die Gymnasien seit den Tagen des Neuhumanismus die griechische und lateinische Sprache und Literatur zum beherrschenden Mittelpunkt machten, so geschah es wieder in der Überzeugung, dafs der menschliche Geist seine höchste und freieste Entfaltung in jenen Völkern erreicht habe, und dafs darum die Beschäftigung mit ihnen der gerade Weg zu menschlicher Bildung sei.

Also nicht Zufall und überlebter Unsinn oder kindischer Trieb nach Putz und Bildungsflitter ist es, der den sprachlich-literarisch-geschichtlichen Studien in den Schulen die erste Stelle gegeben hat, sondern die Einsicht, dafs die Erhaltung des geistigen Lebens an ihnen hängt. Und das wird auch in Zukunft so bleiben. Nicht Physik und Physiologie, Kosmologie und Mathematik sind die ersten Grundlagen menschlicher Geistesbildung, sondern Geschichte, Literatur und Sprachen.

Zu demselben Ziel führt folgende Betrachtung. Die eigentlichen Aufgaben des Menschen als solchen werden ihm nicht durch die Beziehung zur Natur, sondern zu seiner menschlichen Lebensumgebung aufgegeben. Das Tier lebt in der Natur, sein Leben ist ein Naturprozefs; die Erhaltung des animalischen Daseins ist der gleichförmige Lebensinhalt aller Individuen, ja aller Generationen einer Spezies. Der Mensch als animalisches Wesen lebt auch in der Natur; als Mensch, als geistiges Wesen lebt er in der Geschichte. Sein eigentlicher Lebensinhalt besteht nicht in den vegetativ-animalischen Verrichtungen, sie bilden blofs den Untergrund, auf dem sich jener entwickelt. In der Lebensbeschreibung eines Menschen ist davon kaum die Rede; das geistige Leben bildet ihren Gegenstand. Dieses aber ist bestimmt durch die Beziehung des einzelnen zum geschichtlichen Leben, seinen Inhalten und Formen, Staat, Kirche, Gesellschaft, Familie usw.

Die besondere Art, wie er das geschichtliche Leben seiner Zeit und seines Volkes aufnimmt und zu einem eigentümlichen Lebensgehalt ausbildet, das ist es, was uns an dem Menschen interessiert. Wie Lessing oder Friedrich der Grofse die Bildungselemente ihrer Zeit sich aneigneten, wie sie die durch die geschichtliche Lage der Dinge ihnen gestellte Aufgabe fafsten und lösten und dadurch auf die Zukunft wirkten, das wollen wir von dem Biographen hören. Und nicht anders steht es mit dem einfachsten Mann aus dem Volk. Wie er sich den grofsen Lebensformen einfügte, wie er sich zu seiner Familie, zu dem geselligen Kreis, zu der wirtschaftlichen Gemeinschaft, zu Gemeinde und Staat, zu den kirchlich-religiösen Verbänden stellte, das bestimmt seinen Lebensinhalt. Und der Wert seines Lebens beruht darauf, wie er die von hier ihm entspringenden Aufgaben löste, die Aufgaben des Gatten und Familienvaters, des Genossen und Freundes, des Berufsarbeiters und Staatsbürgers, des Gliedes endlich der geistigen Lebensgemeinschaft, der er angehörte.

Ist es nun die Aufgabe der Erziehung, das heranwachsende Menschenkind für die Lösung seiner Lebensaufgaben geschickt zu machen, so wird also auch die Folge gelten, dafs diejenigen Kenntnisse und Übungen die ersten und wichtigsten sind, die zu den wichtigsten Lebensaufgaben die nächste Beziehung haben. Es wird aber kein Zweifel darüber bestehen, dafs die humanistischen Fächer zu jenen menschlich-sittlichen Aufgaben engere Beziehung haben, als Mathematik und Naturwissenschaft. Sind diese für Technik, für Naturbeherrschung und Naturbearbeitung aller Art wichtig und also unter Umständen ein notwendiges Stück der Berufsbildung, so stehen jene mit den allgemeinen Aufgaben des Menschenlebens in engstem Zusammenhang. Menschen und menschliche Dinge und Verhältnisse verstehen, dazu trägt die Beschäftigung mit Sprachen, Literaturwerken und Geschichte mehr aus, als die Beschäftigung mit Linien und Zahlen, mit Steinen und Kräutern.

Das ist natürlich auch Spencer nicht entgangen. Aber, so sagt er nun, auch hier sind es erst die Wissenschaften, die belehren, die Kenntnis einzelner Tatsachen ist von geringem Wert. Psychologie und Soziologie, Erziehungslehre und Moral, die sind dem Menschen allerdings wichtig, aber Regierungsjahre und Heiraten von Königen, Schlachttage und Belagerungen, Vokabeln und Regeln, die machen ihn nicht klüger oder für die Lösung seiner Lebensaufgabe geschickter. — Freilich nicht; und ein Unterricht, der sonst nichts böte, bleibe dem Spott des Philosophen überlassen. Doch wird er dann seinerseits nicht vergessen, dafs natürlich Erkenntnis geschichtlicher Dinge nicht möglich ist ohne ein Schema von festen Daten, und Verständnis von Sprachen nicht ohne grammatische und lexikalische Kenntnisse. Wer die englische Geschichte studieren will, der wird doch wohl immer noch gut tun, sich die Reihe der regierenden Häuser und Fürsten einzuprägen; und selbst von ihren Heiraten Notiz zu nehmen wird am Ende nicht ganz entbehrliche Mühe sein. Und so wird, wer englische oder lateinische Historiker lesen will, sich denn auch bequemen müssen, Wörter und Regeln zu lernen. Und nun gar Psychologie und Soziologie! Gibt's denn einen andern Weg zu diesen Wissenschaften als den, dafs man erst vielfältige Kunde des menschlichen Innenlebens und des Gesellschaftslebens in concreto erwirbt? Und was wäre hierfür geeigneter, als das Studium von Literaturwerken und die Beschäftigung mit der Geschichte? Die Dichter zeigen uns die Vorgänge des Innenlebens in grofsen, typischen Beispielen. Aus dem Homer oder dem Shakespeare wird der Knabe oder der junge Mann doch wohl mehr an Kenntnis des Seelenlebens gewinnen, als aus sämtlichen Lehrbüchern der Psychologie; jedenfalls aber können ihm die letzteren erst helfen, wenn er mannigfache konkrete Kunde mitbringt. Und mit der Soziologie und Moralphilosophie wird es nicht anders sich verhalten: Homer und Herodot, die Bibel und die deutschen Heldenbücher, geschichtliche Darstellungen und Reisebeschreibungen werden in der Hand des Schülers mehr leisten als Spencers Prinzipien der Soziologie und der Ethik. Hat er einen Schatz konkreter Kenntnisse erworben, dann mag er auch diese Bücher mit Nutzen zur Hand nehmen; ohne jene Voraussetzung können sie ihm gar keinen Gewinn bringen.

4. Die Bedeutung der realistischen und humanistischen Fächer für die formale Bildung. Auch hier wird es nicht überflüssig sein, vor der Überschätzung der realistischen, vor der Unterschätzung der humanistischen Fächer zu warnen. Sicherlich können auch diese überschätzt werden, es ist vielfach geschehen und geschieht wohl auch noch heute, so von denen, die den Unterricht in der lateinischen Grammatik um seiner den Verstand bildenden Kraft preisen, beinahe als ob man ohne ihn überhaupt nicht zu Verstand kommen könne. Doch sind wir gegenwärtig vielleicht schon eher in Gefahr, den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in dieser Hinsicht zu überschätzen. Gewifs kann er höchst Schätzenswertes leisten: der Unterricht in den biologischen Naturwissenschaften kann vortrefflich anleiten scharf zu sehen, deutlich zu sondern, klar zu beschreiben; ein guter Unterricht in der Physik und Chemie wird lehren, komplexe Erscheinungen in ihre Elemente zu zerlegen, Probleme bestimmt aufzufassen und zu stellen, Hypothesen und Tatsachen scharf zu unterscheiden, Beweise zu prüfen und Verifikationen zu finden, störende Elemente zu eliminieren usw. Ein guter mathematischer Unterricht wird die Schärfe des eigentlich begrifflichen Denkens zu entwickeln vorzüglich geeignet sein, er bringt dem Schüler die Kraft der Definition und des Schlusses zum Bewufstsein, er nötigt komplizierte Zusammenhänge aufzufassen, versteckte Beziehungen ans Licht zu ziehen, entfernte Abhängigkeiten zu verfolgen. Alles das wird der Unterricht freilich nur dann leisten können, wenn es ihm gelingt, den Schüler zur Selbsttätigkeit zu führen. Bleibt es bei einem passiven Lernen, und das kommt doch auch vor, es sei weil der Schüler keine Neigung und Begabung für diese Dinge hat, oder weil dem Lehrer die Gabe fehlt, sie ihm zu einem Gegenstand lebendigen Interesses zu machen, dann wird von alledem nichts eintreten.

H. Spencer scheint das zu übersehen, wenn er den Naturwissenschaften im Gegensatz zu den humanistischen Disziplinen nachrühmt, dafs sie zu selbständigem Nachdenken und Forschen führten, während diese in sklavischer Abhängigkeit von der Autorität hielten: »Das Erlernen von Sprachen, heifst es, führt, wenn irgend etwas, dazu, die bereits ungebührlich hohe Achtung vor der Autorität noch ferner zu vergröfsern. Dies und das sind die Bedeutungen dieser Wörter, sagt der Lehrer oder das Wörterbuch; so und so ist die Regel, sagt die Grammatik. Vom Schüler werden diese Aussprüche als unbestreitbar hingenommen. Die notwendige Folge ist eine Neigung, alles was festgesetzt wird, ungeprüft aufzunehmen. Ganz entgegengesetzt ist die Spannkraft, welche die Wissenschaft erzeugt, sie nimmt ununterbrochen die Vernunft des einzelnen in Anspruch. Ihre Wahrheiten werden nicht auf Autorität hingenommen, jedermann hat die Freiheit sie zu prüfen; jeder Schritt in der Untersuchung unterbreitet sich seinem Urteil. Aus alledem entspringt jene Unabhängigkeit, die eine höchst schätzbare Eigenschaft des Charakters ist.«

Setzt man den schlechtesten Sprachunterricht dem besten mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht gegenüber, dann mag es ungefähr so herauskommen, obwohl auch dann noch zu sagen wäre: so weiches Wachs ist die menschliche Natur nicht, dafs mit so einfachen Mitteln ihr Selbständigkeit oder Unterwürfigkeit einzuarbeiten wäre. Aber ganz dasselbe wird gelten, wenn man einen elenden naturwissenschaftlichen Unterricht einem guten sprachlichen gegenüberstellt. Oder ist das nicht möglich? Hat es nie einen naturhistorischen Unterricht gegeben, der darin bestand, systematische Einteilungen und Nomenklaturen auswendig lernen zu lassen, keinen physikalischen, der sich darauf beschränkte, die Paragraphen eines Lehrbuchs zu erklären, keinen mathematischen, der nichts tat, als Lehrsätze und Beweise dem Gedächtnis einhämmern? Und sollte so etwas nicht auch heute noch vorkommen? Spencer mufs in der Schulwelt und Schulliteratur nicht weit herumgekommen sein, wenn er das nicht für möglich hält. Und ein derartiger Unterricht wird zur Verdummung und Unterdrückung eigener Denktätigkeit so gut geeignet sein, als der stumpfsinnigste Sprachunterricht. Ein guter Kopf reifst sich auch hier wohl durch, aber die Masse wird in denselben trägen und stumpfen stupor paedagogicus fallen, wie

beim Wörter- und Phrasensammeln und -zusammenflicken.

Nimmt man dagegen einen guten oder auch nur leidlichen Sprachunterricht, so ist leicht zu sehen, dafs er der Freiheit und Selbsttätigkeit des Schülers sehr rasch Spielraum verschafft. Er hat kaum die ersten Wörter und Regeln gelernt, so beginnt er auch die ersten kleinen Sätze in der fremden Sprache zu machen oder aus ihr zu übersetzen; und nun mufs er den eigenen Verstand brauchen: mufs hier der Ablativ oder eine Präposition, mufs hier de oder ab, ejus oder suus stehen? Das sagt dem kleinen Sextaner nicht das Gedächtnis, er mufs seinen Verstand fragen. Und ebenso beim Übersetzen in die Muttersprache: durch welche Satzform soll ich ein durch den absoluten Ablativ blofs angedeutetes Verhältnis ausdrücken? Das Lexikon gibt keine Antwort; Verstand und Sprachgefühl allein können entscheiden. Und so gibt später fast jedes lateinische oder griechische Wort die Aufgabe einer kleinen selbständigen Untersuchung; es gibt ja kein äquivalentes Wort dafür in der deutschen Sprache, das man nur mechanisch einzusetzen brauchte: man mufs den Gedanken verstehen oder nachdenken, um die Übertragung auch nur eines Wortes zu finden. Ich bin geneigt zu glauben, dafs es nirgend so leicht und so bald möglich ist, dem Schüler kleine den Verstand herausfordernde Aufgaben zu stellen, als im Sprachunterricht, es sei denn im Rechenunterricht. In allen anderen Fächern wird es schwerer sein, zu selbständiger Tätigkeit, zu eigener Untersuchung zu führen; das gilt auch von den Naturwissenschaften. Sehen, auffassen, beschreiben und behalten, wie es der naturhistorische Unterricht, ähnlich wie der historische, fordert, ist freilich auch eine nützliche Übung; den Verstand setzt sie wenig in Tätigkeit, das heifst den des Knaben, anders liegt die Sache natürlich für den Biologen. Und ähnlich wird es doch auch mit Physik und Chemie stehen; bringt man den Schüler zu selbständiger Untersuchung, vortrefflich! aber es wird bei manchem seine Schwierigkeit haben und vielleicht erst spät oder gar nicht gelingen. Gerade der Sprachunterricht zwingt zur Selbsttätigkeit. Vielleicht kann man ihm eher zum Vorwurf machen, dafs er es zu sehr und zu früh tut: den Nepos oder Cäsar lesen ist, rein sprachlich genommen, vielleicht eine Aufgabe, die zu grofse Anforderungen an die durchschnittliche Fassungskraft eines 12—14-jährigen Knaben stellt. Dagegen wüfste ich für einen 18—20jährigen nicht leicht eine geeignetere oder übendere Aufgabe, als die, den Gedankenzusammenhang einer horazischen Epistel oder eines platonischen Dialogs zu finden und darzustellen, vorausgesetzt, dafs er der Sprache hinlänglich Herr ist. Mir scheint hiergegen die Mathematik nicht aufzukommen, so hoch im übrigen ihr Wert für die Entwicklung der Fähigkeit des streng logischen Denkens, d. h. des Operierens mit scharf definierten Begriffen anzuschlagen sein mag. Gerade die gröfsere Beweglichkeit oder Unbestimmtheit des poetischen und philosophischen Gedankens ist ein Vorteil; die Gedanken der Mathematik sind, man möchte fast sagen, allzu präzis, allzu einseitig bestimmt, sie binden das Denken, während jene ihm gröfsere Freiheit und Beweglichkeit gestatten. Über die Bedeutung eines Verses bei Horaz, über den Gang des Gedankens bei Plato ist Meinungsverschiedenheit möglich, über die Richtigkeit eines mathematischen Beweises nicht. Auch das letztere wird sein Gutes haben, und der Schüler soll die Kraft dieses strengen Denkens durchaus auch fühlen lernen; aber übender ist doch vielleicht die gemeinsame Durcharbeitung jener weniger strengen Gedankengänge. Da ist eine Diskussion möglich, jeder sucht aus dem Gedanken des Ganzen die Notwendigkeit der eigenen Auffassung darzutun, er zieht ein unbeachtetes Wort, eine entferntere Stelle, eine Analogie aus einem andern Gedicht heran, bis eine befriedigende Auflösung des Rätsels, oder vielleicht auch ein reines non liquet, oder die Möglichkeit verschiedener Auffassungen, entsprechend einer verschiedenen Auffassung des Dichters oder einer Verschiedenheit des Geschmacks und Empfindens der Interpreten erreicht ist.

Es pflegt gesagt zu werden: der Begriff der Naturgesetzmäfsigkeit bleibe einem Philologen oder philologisch geschulten Kopf sein Leben lang fremd; er denke in Regeln mit Ausnahmen. Ich weifs nicht, ob es so ist; mir kommt vor, dafs der Begriff eines Naturgesetzes wirklich nicht be-

sonders schwer zu fassen ist; vermutlich verläfst doch kein Schüler die Anstalt, ohne dafs ihm die Allgemeingültigkeit des Gesetzes der Gravitation geläufig geworden ist, auch wird er die Allgemeingültigkeit geometrischer Sätze gefafst haben und nicht mit dem stillen Vorbehalt scheiden, Ausnahmen von dem pythagoreischen Lehrsatz zu entdecken oder zuzulassen. Eher würde ich einige Sorge haben, dafs ein junger Mann, der allzu einseitig durch Mathematik und Naturwissenschaft gebildet wäre, in der Anwendung der »Regel mit Ausnahmen« Schwierigkeiten finden könnte. Und doch wird das Leben dies überaus häufig von ihm fordern. Von dem Arzt, dem Lehrer, dem Richter, dem Seelsorger, dem Staatsmann wird gerade dieses immer gefordert, dafs er individuelle Fälle, die gar nicht auf eine einfache mathematische Formel sich reduzieren lassen, behandle. Es ist freilich gut, wenn er mathematisch denken kann, aber notwendig auch, dafs er noch etwas mehr kann, als mathematisch denken; und hierzu helfen ihm vielleicht Übungen, wie sie die Interpretation von Schriftstellertexten aufgibt, mehr als Geometrie und Physik.

Nach allem werden wir also sagen: wie beide Arten von Wissenschaften notwendig sind, so auch beide Arten von Unterricht; und unsere höheren Schulen haben wohl daran getan, dafs sie die Elemente der Mathematik und Naturwissenschaft in ihren Kursus aufgenommen haben. Aber auch daran haben sie wohl getan, dafs sie den humanistischen Disziplinen die erste Stelle gelassen haben: hoffentlich lassen sie sich auch in Zukunft durch übertriebene Anpreisungen der radikalen Realisten nicht irre machen, noch weniger aber durch Hohn und Spott, wie er gegen die alten Schulübungen jetzt so häufig gehört wird.

5. Geschichtliches. Zum Schlufs deute ich die Umrisse der Geschichte des Gegensatzes an, soweit er in unserer Schulwelt zur Erscheinung kommt.

Hier wie auch sonst zeigt die Geschichte eine Art Pendelbewegung, ein Auf- und Abschwanken zwischen dem Übergewicht humanistischer und realistischer Tendenzen. Auf Zeiten mit ausgesprochener Neigung für die abstrakten und allgemeinen Wahrheiten der Philosophie und Wissenschaften folgen Zeiten mit ebenso ausgesprochener Vorliebe für die Beschäftigung mit dem Konkreten und Einzelnen, oder, was damit zusammenfällt, mit Geschichte und Literatur, denn nur in der geistigen Welt, nicht in der Natur gibt es das Individuelle. So beginnt die Neuzeit mit dem Humanismus, das ist mit entschiedenster Hinneigung zu sprachlich-literarischen Studien, Poeten und Oratoren heifsen die Humanisten, Dichtung und Beredsamkeit ist die Kunst, die sie üben und lehren. Vorauf ging ein Zeitalter, das durch ebenso grofse Ausschliefslichkeit philosophisch-wissenschaftlicher Neigungen charakterisiert ist: es hat wohl kaum eine Epoche gegeben, die gegen die literarische Form, gegen Poesie und Eloquenz, so gleichgültig gewesen wäre, als die zweite Hälfte des Mittelalters; rein auf das ‚Was‘, auf die Sache gerichtet, war man gegen das ‚Wie‘, die literarische Form, völlig gleichgültig, rein auf den Begriff gerichtet, hatte man für das Individuelle geringe Schätzung. In diesem Sinne ist die zweite Hälfte des Mittelalters realistisch, ihr Unterrichtsbetrieb, wie er in der artistischen Fakultät seine Darstellung fand, war ganz auf Logik und Mathematik, Physik und Metaphysik basiert. Der Sprachunterricht der Lateinschule aber war reiner Notbehelf, es handelt sich allein um die Einübung eines technischen Hilfsmittels der Verständigung. Mit der Gewalt eines lange zurückgehaltenen Naturinstinkts brach dann im Humanismus die Lust an der literarischen Form, in Vers und Prosa hervor, so sehr, dafs manchem darüber der Inhalt fast gleichgültig wurde. Das wissenschaftliche Studium aber wendete sich ganz der geistig-geschichtlichen Welt, hier im besonderen dem griechisch-römischen Altertum zu.

Im 17. Jahrhundert beginnt sich allmählich eine Rückwendung zum Realismus zu vollziehen. Die Entwicklung der neuen Kosmologie und Physik, der neuen Chemie und Biologie beginnt die Aufmerksamkeit weiterer Kreise auf sich zu lenken; die Erzeugnisse der neulateinischen Poesie und Eloquenz, die dem 16. Jahrhundert so überaus interessant und wichtig erschienen waren, kommen allmählich aufser Kurs; auf das literarische Zeitalter des Humanismus folgt wieder ein philosophisch-wissen-

schaftliches, an die Stelle der Poeten und Oratoren, der Erasmus und Reuchlin, treten als führende Männer Mathematiker und Naturphilosophen, Descartes und Spinoza, Hobbes und Locke, Leibniz und Wolff. Das 18. Jahrhundert, das Zeitalter der Aufklärung, zeigt ein entschiedenes Übergewicht eines realistischen, auf allgemeine Wahrheiten gerichteten, an Mathematik und Naturwissenschaften sich orientierenden Geistes.

In der pädagogischen Literatur treten diese Tendenzen schon im 17. Jahrhundert in Männern wie Ratichius und Comenius hervor. Auch der Universitätsunterricht folgte bald der Zeitströmung, die Professoren der Poesie und Eloquenz fanden schon in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts für ihre Übungen wenig Nachfrage, Philosophie und Wissenschaften standen wieder in Geltung. Langsamer folgten die Schulen; neu gegründete Anstalten, wie die Ritterakademien, das Franckesche Pädagogium, die ersten Realschulen zeigen die Richtung der Bewegung. Auch die alten Lateinschulen mufsten sich allmählich zur Anstellung von Lehrern der Mathematik und Naturwissenschaften bequemen; doch blieb hier im ganzen der alte Betrieb: lateinische Verse galten auf den Fürstenschulen auch noch in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts für das Meisterstück der menschlichen Bildung. Die Folge war die Mifsachtung ihres Schulbetriebs in der öffentlichen Meinung; der mit so grofsem Enthusiasmus aufgenommene Philantropinismus ist aus dem Unglauben an das in den Fürstenschulen erhaltene althumanistische Schulsystem geboren; sein Versprechen, dem Natürlichen und Vernünftigen gegenüber dem Konventionellen und Veralteten freie Bahn zu machen, fand überall offene Ohren.

Indessen, bevor sich diese Bestrebungen in einer allgemeinen Umgestaltung des Schulwesens durchzusetzen vermochten, hatte sich in der Richtung des Geistes aufs neue ein Umschwung vollzogen: auf das Zeitalter der Aufklärung folgt das Zeitalter des Neuhumanismus, an den sich die Romantik schliefst; die absolute Schätzung der Vernunft und Wissenschaft weicht einer mehr gefühlsmäfsigen, ästhetisch-poetischen Welt- und Lebensanschauung; nicht das Nützliche, sondern das Schöne gilt. Unter dieser neuen Konstellation vollzog sich am Anfang dieses Jahrhunderts nach dem grofsen politischen Zusammenbruch die Reorganisation des höheren Schulwesens. Herrschend sind dabei die Ideen des neuen Humanismus: allgemein menschliche Bildung, Entwicklung des Sinnes für das Schöne und Wahre und Gute, vorzugsweise durch Beschäftigung mit den alten Sprachen und Literaturwerken, wird als die grofse Aufgabe des Gymnasiums angesehen. Doch wird daneben die Bedeutung der realistischen Wissenschaften nicht verkannt; besonders in Preufsen wird der Mathematik und den Naturwissenschaften auf dem Lehrplan die zweite Stelle eingeräumt; ‚allseitige' Bildung ist das Losungswort Hegels und Johannes Schulzes. Dabei blieb freilich der Humanismus tatsächlich herrschend; zum Teil wurde auch an dem veralteten Ziel der Imitation noch festgehalten.

So erhob sich, seitdem mit der Entwicklung der naturwissenschaftlichen Forschung und der auf ihr beruhenden Umgestaltung des technischen und wirtschaftlichen Lebens der Realismus wieder im Aufsteigen war, eine immer stärkere Opposition gegen den herrschenden Schulbetrieb. In den freilich mehr geduldeten als geförderten Realschulen brachten die Städte den Bedürfnissen breiter Volksschichten mehr entgegenkommende Bildungsanstalten hervor. Auch das altsprachliche Gymnasium mufste sich zu immer weitergehenden Einschränkungen des klassischen Unterrichts entschliefsen. So ist ohne Zweifel der Realismus gegenwärtig überall im Vordringen begriffen; in der Anerkennung der »Gleichwertigkeit« der Bildung der drei Schulformen hat er vor kurzem ein lange erstrebtes Ziel erreicht. Dafs er nicht zu einer ausschliefslichen Herrschaft gelangen wird, wie ihn früher der humanistische Unterricht zeitweilig besessen hat, dafür ist allerdings durch die in der Natur der geistigen Bildung und auch der gesellschaftlichen Bedürfnisse liegende Notwendigkeit, wie ich sie oben anzudeuten versucht habe, gesorgt.

Literatur: K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik. — Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. — Schmid, Geschichte der Erziehung. — H. Spencer, Erziehungslehre,

übersetzt von Fr. Schultze. — O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre. — E. Mach, Der relative Bildungswert der philosophischen und der mathematisch-naturwissenschaftl. Fächer. 1886. — Fr. Paulsen, Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. 1889. — Fr. Pietzker, Humanismus und Schulzweck. 1889. — S. Günther, Über den Bildungswert der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer. 1890. — Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts auf der Dezemberkonferenz 1890 und der Junikonferenz 1900. — Die Reform des höheren Schulwesens in Preufsen, herausg. von W. Lexis. 1902. — Fr. Paulsen, Die höh. Schulen und das Universitätsstudium im 20. Jahrh. 1901. — A. Messer, Die Reformbewegung auf dem Gebiet des preufs. Gymnasialwesens von 1882, 1901 (1902).

Berlin-Steglitz. Fr. Paulsen.

Humboldt, Wilhelm von

1. Lehrjahre. 2. Wanderjahre. 3. Humboldt als Leiter und Reformator des preufsischen Unterrichtswesens. 4. Im Dienste der Politik. 5. Wissenschaftliche Tätigkeit. 6. Familienleben und Tod.

1. Lehrjahre. Der Boden, in dem Wilhelm von Humboldt wurzelt, ist der brandenburgisch-preufsische: sein Geschlecht hatte dem preufsischen Staat schon geraume Zeit Beamte und Offiziere gestellt, auch der Vater war Major. Aber grofsen Einflufs hat die Familientradition auf den Sohn nicht gehabt. Am 22. Juni 1767 in Potsdam geboren, gehört er dem Zeitalter und dem Staat der Aufklärung an, und diese war bekanntlich allem Traditionellen und historisch Gewordenen abhold. Ein Aufklärer, der Philanthropinist Campe, war auch der erste Erzieher und Lehrer der beiden Brüder Wilhelm und Alexander (geb. 1769), und auch dessen Nachfolger Kunth bildete sie in demselben Geist, der dann von dem Popularphilosophen Engel noch weiter in ihnen entwickelt wurde. Erst auf der Hochschule zu Göttingen, die Wilhelm nach einem halbjährigen Aufenthalt in Frankfurt a. O. zu Ostern 1788 aufsuchte, berührte ihn in den Vorlesungen des Philologen Heyne eine andere eben erst sich Bahn brechende Richtung, die des Neuhumanismus; einstweilen aber blieb dieser nur als Same in seinen Geist gesenkt, ohne sofort Wurzel zu schlagen und aufzugehen. Wohl aber fand er in dem Gefühlsphilosophen Jakobi und vor allem in dem enthusiastischen Georg Forster eine Ergänzung der aufklärerischen Verstandeskühle nach der Gefühlsseite hin. Durch den letzteren wurde auch sein Interesse für die französische Revolution aufs höchste gesteigert, 1789 ist er, wie so manche andere, selbst nach Paris geeilt, um die grofse Bewegung dort an ihrer Quelle kennen zu lernen: es waren die Frühlingstage der Revolution, die rauhen Stürme, welche die Blütenknospen im Blut erstickten, sollten erst noch kommen. So wohnten in der Brust des Jünglings zwei Seelen, wie man am deutlichsten aus seiner Mitarbeit an einer Schrift Forsters (»über Proselytenmacherei« 1789) erkennen kann, in der dieser die Intoleranz der Berliner Aufklärer bekämpft, während Humboldt doch mit eben diesen Berlinern noch von früher her befreundet war und es zu sein auch jetzt nicht aufhörte. Allein wenn die Berliner Gesellschaft schlechtweg »aufgeklärt« war, der preufsische Staat war es seit Friedrichs des Grofsen Tod nicht mehr: 1788 war das Wöllnersche Religionsedikt erschienen, und selbst ein Kant war von der neuen frömmelnden Richtung unter Friedrich Wilhelm II. brutalisiert und zum Schweigen verurteilt worden. Nun lernte sie auch Humboldt als Referendar am Kammergericht zu Berlin, wo er bei einer Entscheidung gegen das Ministerium mitzuwirken Gelegenheit hatte, in wenig günstigem Lichte kennen; offenbar hat er unter dem Eindruck gerade dieser Erfahrung schon nach einem Jahr mit dem Titel eines Legationsrats den Staatsdienst damals verlassen.

Und doch war diese Erfahrung dazu höchstens der Anlafs; die wahren Gründe lagen tiefer, sie lagen in seiner Natur, in seiner Auffassung vom Leben und, wie wir später noch sehen werden, vom Staat. Wenn wir heute von »Bildung« reden, so hat das Wort eine recht abgeschliffene und abgegriffene Bedeutung (S. den Art. »Bildung« von Paulsen), namentlich in der Zusammensetzung »Schulbildung« ist es etwas durchaus Schablonenhaftes, Individualloses, auf den Durchschnitt Berechnetes. Ganz anders am Ende des achtzehnten Jahrhunderts in der Prägung, die Herder dem Wort gegeben hatte. (S. den Art.

»Herder von Baumgarten«.) Da wufste man zunächst noch nichts davon, dafs die Schule bilden könne, weil Bilden ein Wachsen von innen heraus bedeute und darum ein durchaus Individuelles und Eigenartiges sein und ergeben müsse; bilden kann sich jeder nur selber. In diesem Sinn verstand auch Humboldt das Wort — als Selbstbildung; der Schule — das war für ihn die Aufklärung — war er entwachsen, sie befriedigte ihn nicht mehr und konnte ihm nichts mehr geben; er wollte ein Individuum werden, und dazu konnte er nur sich selber machen. Deshalb nahm er seine Bildung in die eigene Hand.

Dabei stöfst er nun wieder auf jene geistige Strömung, von der er erstmals in Göttingen leise berührt worden war, auf den Neuhumanismus, und als Führer auf diesem Wege bietet sich ihm jetzt August Friedrich Wolf dar, der grofse Philologe in Halle. Aber sofort bewährt sich auch, was diesen Menschen Bildung ist und heifst: keine Aufnahme und Aneignung fremden Eigentums, sondern ein Mitproduzieren und Nachschaffen. Ist Humboldt auch im ersten Augenblick der Lernende, so wird er doch rasch genug auch seinerseits Mitarbeiter nicht nur, sondern auch Lehrer des Freundes; gerade ihm, Humboldt, verdankt diese in Wolf ihren gelehrten Meister findende neuhumanistische Bewegung die feinsten und wertvollsten Anregungen, den tieferen philosophischen und ästhetischen Gedankenhintergrund. Wie sehr die beiden Männer in ihrer Arbeit eins geworden waren, das zeigte sich der Öffentlichkeit erst später in Wolfs berühmter »Darstellung der Altertumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert« (1807), in die er Stellen aus einer Humboldtschen Skizze über die Griechen eingefügt hat. Und was bedeutet den beiden der neu belebte Humanismus oder, genauer gesprochen, die Beschäftigung mit den Griechen? was die Griechen selber? Nur schwer können wir uns heute noch vorstellen, was für diese Menschen Homer, was ihnen Griechenland gewesen ist. Hier finden sie, was sie suchen und selber werden wollen — Menschen, ganze und volle, individuelle und schöne Menschen; hier ist das Ideal, das wir Modernen erst erjagen müssen, das Ideal einer ästhetischen Kultur wirklich erreicht. In dieser idealistischen Verklärung sieht auch Humboldt die griechische Menschheit, und darum versenkt er sich mit Wolf in die einfache Gröfse und Schönheit Homers, darum übersetzt er für sich Pindar und beginnt die Übersetzung des Äschyleischen Agamemnon; denn in diesen Dichtern fand er eine einzigartige Verknüpfung plastischer und musikalischer Eindrücke. Es ist gesagt worden, der Neuhumanismus habe die Griechenbegeisterung religiös empfunden und betrieben; im strengsten Sinn gilt das nur von jenem unglückseligen schwäbischen Dichter Hölderlin, dem über dem Heimweh nach dem Lande der Griechen, das er mit der Seele suchte, die allzu zart besaitete Laute zerbrach, der arme Sinn verrückt wurde. Aber bis zu einem gewissen Grad ist es doch auch bei anderen, ist es auch bei dem weit kühleren Humboldt der Fall gewesen: in die Mitte gestellt zwischen eine das positive Christentum bekämpfende Aufklärung und eine das mittelalterliche Christentum wieder erneuernde Romantik blieb er bei dem spezifisch griechischen, dem klassischen Ideal, das seinen heidnischen Ursprung und Charakter nicht verleugnen konnte und wollte: er fühlte positiv griechisch, also weder christlich noch antichristlich.

Dieses Ideal war, wie schon gesagt, ein ästhetisches, weil die Griechen das Volk der Schönheit sind. Und das führte ihn von Wolf, ohne dafs er ihm doch untreu zu werden brauchte, einem anderen Freunde zu, einem gröfseren, zu Schiller. Die Bekanntschaft mit diesem war vermittelt durch die Frauen: Karoline von Dacheröden (seit 29. Juni 1791 Humboldts Frau) und Charlotte von Lengefeld, seit Februar 1790 die Gattin Schillers, kannten sich schon als Mädchen: so machte sich der Verkehr der Männer von selbst. Schiller hat zwei Freunde gehabt, an und mit denen er sich ins Klare durchgearbeitet hat, zuerst Körner, dann neben ihm Humboldt. Jener ist wohl der notwendigere Freund für ihn gewesen, etwas wie ein Hof- und Zuchtmeister für den werdenden, gärenden Stürmer und Dränger, dieser bei weitem der feinere und in dem vorgeschrittenen Stadium der Schillerschen Entwicklung für diesen dadurch so wertvoll, weil an seiner unvergleichlichen

Gabe zu hören und zu verstehen und des Gespräches Faden verständnisvoll weiter zu spinnen Schillers Gedanken in ihrer Dialektik sich reinigten und schärften, und inhaltlich sich vertieften, weil die Neigung beider von jedem Punkte aus in die Welt des Idealen strebte und führte. Und dazu half und wirkte vor allem das Wurzeln beider in Kant. Ihn hatte Humboldt schon früher studiert, und so konnte er Schiller, der sich eben jetzt in ihn hineingelesen hatte, das Verständnis erleichtern und fördern. Dafür leistete ihm dieser einen anderen nicht zu unterschätzenden Dienst. Humboldt war eine vorwiegend rezeptive, geniefsende Natur, zum Produzieren fehlte ihm für gewöhnlich der innere Trieb und die äufsere Nötigung. Da trat Schiller in seine Lebenssphäre und gab ihm beides — den Trieb durch sein funkenschlagendes Gespräch und die äufsere Aufforderung als Redakteur zweier Zeitschriften. Schon unter seinem Einflufs schrieb Humboldt noch für die Literaturzeitung von Schütz und Hufeland eine ausführliche Rezension des Jakobischen Pseudoromans: »Woldemar« — der Professorenroman war damals philosophisch, wie er bezeichnenderweise später historisch geworden ist —, in der uns des Lobes deswegen zu viel wird, weil der Tadel der Freundschaft zu lieb allzu künstlich und fein zwischen den Zeilen versteckt bleibt. Vor allem aber entstanden hier für Schillers Horen seine beiden Aufsätze »Über die Weiber«, oder wie sie jetzt heifsen: »Über den Geschlechtsunterschied und dessen Einflufs auf die organische Natur« und »Über die männliche und weibliche Form«. Den Inhalt kann man sich in aller Kürze und Bestimmtheit an den Schillerschen Kategorien von Anmut und Würde und an den Schillerschen Gedichten: »Die Würde der Frauen« und »Die Geschlechter« klar machen. Von Schleiermacher wissen wir, dafs er es gelegentlich bedauert hat, dafs die Natur keine Frau aus ihm gemacht habe, und deswegen war er doch ein ganzer und vor allem ein tapferer Mann. Das war eine romantische Stimmung; Humboldt war nicht Romantiker, sondern Ästhetiker, darum erscheint ihm die Frau wenigstens als das schönere Geschlecht. Aber indem er den Begriff des Interessanten und Charakteristischen findet, erkennt er auch auf dem Boden der Ästhetik dem Mann seine Ehre zu. Und einig ist er mit Schiller darin, dafs das menschliche Ideal in seiner Totalität — und diese Menschen streben immer zum Ganzen — gewissermafsen über beiden schwebe, dafs körperlich und geistig Anmut und Kraft in eins zusammenfliefsen müssen, und das geschehe in der geschlechtlosen, d. h. in der sittlichen Schönheit, wo der Wille nicht über eine widerstrebende, sondern über eine mit ihm übereinstimmende Natur herrscht. So steht er nicht auf der Seite des rigorosen Kantschen Pflichtbegriffs, sondern hält es gegen diesen mit der schönen Seele Schillers, dem Begriff, durch den dieser den Dualismus zwischen Neigung und Pflicht, Natur und Freiheit zu überwinden suchte.

Aber Schiller war nicht der einzige grofse Dichter jener Tage, und er war namentlich — trotz seiner eigenen Verehrung für die Griechen — keine griechische Natur, kein Dichter wie Homer oder Pindar. Das hat er ja selbst so sehr empfunden, dafs er sich in seiner vollendetsten Prosaschrift über naive und sentimentalische Dichtung (1795) mit der Frage auseinandersetzt: wie kann ich, Friedrich Schiller, als moderner Dichter neben den Griechen bestehen? Und die Antwort fand er eben in jener Unterscheidung: er, Schiller, war sentimentalisch, d. h. er suchte die Natur und erreichte sie nicht in Wirklichkeit, sondern nur durch die Idee, die die Natur überfliegt; die Griechen dagegen waren naiv, sie hatten die Natur und blieben in den Grenzen der Natur. Aber auch unter den Modernen und Deutschen gab es einen solchen naiven, fast gar griechischen Dichter, das war Goethe; und von ihm erschien eben jetzt (1797) das in homerische Form sich kleidende Epos Hermann und Dorothea. Und darüber schrieb nun Humboldt einen Essay, der vielmehr gleich ein ganzes Buch wurde. Darin stellte sich der Freund Schillers, eben weil er zugleich ein Freund der Griechen war, auf Goethes Seite und entwickelte an ihm seine ursprünglich dem Griechentum entnommenen, durch Kant und Schiller geläuterten ästhetischen Anschauungen. Nur mit einem gelang es ihm hier nicht ganz: daneben auch dem anderen, Schiller, gerecht zu werden, so dafs man, wenn es die Entstehungszeit der

beiden Schriften gestattete, hätte meinen können, das Unbefriedigende dieses Versuches habe Schiller zu jener Rettung des sentimentalischen Dichters veranlafst, die ja auch die Frage beantwortet: wie kann ich, Schiller, neben Goethe bestehen? Aber was ihm privatim in Gesprächen und Briefen weit besser gelungen war als in seinem ästhetischen Versuch über Hermann und Dorothea, das hat Humboldt dann 30 Jahre später, als er seinen Briefwechsel mit Schiller herausgab, auch vor der Öffentlichkeit nachgeholt und gut gemacht. In der Vorrede dazu hat er Schiller vollste Gerechtigkeit widerfahren lassen. An dieser feinsinnigen und tiefdringenden Charakteristik hatte nun der Ästhetiker und der Freund gleichen Anteil.

2. Wanderjahre. Im Umgang mit den höchsten und feinsten Geistern seiner Zeit und seines Volkes hatte Humboldt die Schätze wie des eigenen deutschen so auch die des fremden griechischen Volkstums in sich aufgenommen und zu bleibendem Bildungsgut verarbeitet. Nun drängte es ihn, der über Mann und Weib den Menschen, über Schiller und Goethe den Dichter suchte, auch über Griechen und Deutsche hinauszukommen; denn »was der ganzen Menschheit zugeteilt ist, wollt' er in seinem inneren Selbst geniefsen«; auch über den Völkerindividuen suchte er ein höheres Ganzes, die Menschheit. Dazu mufste er möglichst viele Teile von ihr auch aus eigener Anschauung kennen lernen, er mufste reisen; das fehlte ihm noch zu seiner Bildung. Vor allem zog es ihn nach Italien; aber das war ihm in jenem Augenblick durch den Krieg verschlossen, und so wandte er sich (1797) zuerst nach Paris, dann nach Spanien. Dabei zeigt sich auch hier der vorwiegend ästhetische Charakter seiner Bildung, wenn er in Paris den Nationalcharakter der Franzosen am Theater studiert und zu erfassen sucht. Universaler erweist sich sein Interesse in Spanien: seine glänzende Schilderung des Montserrat bei Barcelona läfst ihn uns als feinsinnigen Beobachter von Land und Leuten, von Natur und Volk erkennen und verrät umfassendes Verständnis für Geschichte und Sage, für Volk und Religion; zugleich erschien ihm dieser merkwürdige Berg wie eine Verkörperung der Goetheschen »Geheimnisse«. Besonders aber war es in den Pyrenäen das abgelegene Volk der Basken, das durch seine sprachliche Sonderexistenz seine linguistischen Interessen anregte und damit seinen Studien für alle Zukunft die entscheidende Richtung gab: nicht als ob er damit den Plan, den Menschen zu studieren aufgegeben oder auch nur eingeengt hätte; an der Sprache das Volkstum zu erfassen, das war doch wohl der richtige Weg ins Weite und ins Ganze. Humboldt blieb Menschenforscher, indem er Sprachforscher wurde.

Aber noch fehlte ihm Italien, das Land seiner Sehnsucht. Da kam ihm ganz von selbst auch das, wie er denn zu den glücklichen Menschen gehörte, denen das Schicksal seine Gunst im rechten Augenblick ungesucht zu teil werden läfst. Die Vertretung Preufsens am päpstlichen Stuhl war erledigt, Humboldt wird dem König dafür vorgeschlagen und erhält die Stelle. Es war das eine Rückkehr in den Staatsdienst, aus dem er vor zehn Jahren fast fahnenflüchtig weggelaufen war. Aber in jener Zeit (1802ff.), da Preufsen noch oder vielmehr wiederum recht wenig zu bedeuten hatte und aller Augen sich dem Emporsteigen des korsischen Sterns zuwandten, war dieser Posten ein leichter, Humboldt kaum mehr als »Neuigkeitenschreiber« und seine Pflichten fast nur geselliger Natur. Aber gerade zu der Art von Geselligkeit, wie sie in Rom einem deutschen Gesandten so wohl ansteht, war das Humboldtsche Haus wie prädestiniert: adlig und vornehm, hochgebildet und darum frei von allen Standesvorurteilen, ästhetische Naturen beide, Humboldt und seine »Li«, so waren sie recht wie geschaffen, um den Mittelpunkt zu bilden für diese internationale Gesellschaft, zu der römische Fürsten und Kardinäle ebensogut gehörten, wie deutsche Künstler oder die gelehrten Freunde des immer berühmter werdenden Bruders aus ganz Europa. Allein diese Geselligkeit bildet nur die Staffage zu dem grofsen Bild, das — Rom heifst. Denn noch einmal gehörte der Aufenthalt dort nicht zu den Dienst-, sondern zu den Wander- und Lehrjahren, zu der Bildungsodyssee Humboldts.

Was ihm Rom gewesen ist? Was es uns allen ist, die einzige, die ewige Stadt; und doch mehr als uns allen; denn inten-

siver als er hat nicht einmal Goethe Rom auf sich wirken lassen. In einem grofsen Gedicht »Rom« hat er versucht, es poetisch auszusprechen; wenn es ihm selbst nur annähernd gelungen ist, so wird es auch uns nicht besser ergehen. Der tief historische Sinn Humboldts hatte ihn dereinst über die Aufklärung hinauswachsen lassen; in Rom wurde er ganz historisch, weil in Rom jeder Stein Geschichte predigt. Wenn man heute zur Porta pia hinausgeht, die nach Michelangelos Entwurf gebaut ist, so bezeichnet ein Denkstein an der Aufsenseite die Namen derer, die am 20. September 1870 dort beim Einzug der Italiener in ihre neue Hauptstadt gefallen sind; etliche Minuten später gelangt man zu der Kirche St. Agnese fuori le mura, einer altchristlichen Basilika mit Katakomben; und noch einmal eine kurze Strecke Wegs, so steht man jenseits des Anio auf dem Mons sacer, wo nach der Sage 494 v. Chr. Menenius Agrippa den sezessionistischen Plebejern seine hübsche Fabel vom Magen und von den Gliedern erzählt hat: so genügt eine Stunde Gehens, um Jahrhunderte und Jahrtausende wie mit Siebenmeilenstiefeln an sich vorüberschreiten zu lassen. Für uns steht heute das päpstliche Rom der Renaissance im Mittelpunkt des Interesses; für Humboldt war dieses in gewissem Sinn noch Gegenwart, ein italienisches Rom gab es damals noch nicht, und darum ist ihm, dem Griechenbegeisterten, zunächst das antike Rom Rom, obgleich ihm neben dem klassischen Altertum natürlich auch das »Emporwachsen moderner Gröfse an der antiken« als einer »der zwei gröfsten Zustände, auf welche sich unser geistiges Dasein gründet«, lebendig und anschaulich zum Bewufstsein gekommen ist. Die antike Stadt ist ihm aber deswegen vor allem teuer, weil die römische Macht für uns die griechische Kulturwelt gerettet, ihr Dauer verliehen hat und uns darum Rom in seinen Trümmerstätten und Denkmälern ein sinnlich-lebendiges Bild des griechischen Altertums darbietet. Die Griechen aber — das wissen wir bereits — sind ihm die Idealmenschen, und so ist ihm auch Rom die Stadt der idealen Menschheit, der Mittelpunkt der alten und der neuen Welt zugleich, wirklich ohne Phrase die ewige Stadt. Auch diese Wirkung einer idealen Menschheitsstadt empfindet jeder empfängliche Besucher Roms; aber so überhöht, so ins ewig Menschliche, so ins Reine und Ideale hinaus- und hinaufgehoben wurde durch sie doch kaum ein anderer wie Humboldt. »Was in uns menschlich erklingt«, hat er später einmal gesagt, »durch welche Gattung der Tätigkeit, an welchem Faden des Menschen- und Weltschicksals es in uns wach werden möge, tönt in dieser Umgebung reiner und stärker wider.« Noch heute zeigt das Schlöfschen in Tegel, wo Humboldt seine letzten Lebensjahre verbracht und wo er seine römischen Erinnerungen auf märkischem Sande gesammelt und gepflegt hat, diese Wirkung: in eine andere Welt, eine stille und grofse, eine reine und feine glaubt man sich aus dem Grofsstadtlärm Berlins plötzlich versetzt; es weht dort römische Luft, so wie Humboldt die Luft in Rom eingeatmet und sublimiert hat. Auch dafs ihm am Fufs der Cestius-Pyramide zwei Kinder, vor allem der hoffnungsvoll heranwachsende älteste Sohn, begraben liegen, trug zu dieser gesammelten Stille der Stimmung inmitten eines scheinbar geräuschvoll zerstreuenden Lebens voll Geselligkeit bei. Hier hat Humboldt gelernt, was er hinfort sein Leben lang so meisterhaft verstand, sein Innenleben unberührt zu erhalten von den Kräuselungen des amtlichen Tuns und der geselligen Ansprüche; nur in jenem sah er ein wirklich Wertvolles, sah er Gehalt und Inhalt seines Lebens.

3. Humboldt als Leiter und Reformator des preufsischen Unterrichtswesens. Da griff das Weltenschicksal scheinbar rauh und störend auch in sein Leben ein: das friederizianische Preufsen brach bei Jena und Auerstädt ruhmlos zusammen, und der Schlag traf auch Humboldt persönlich, seine Einkünfte stockten, die Güter seines auf den Tod kranken Schwiegervaters bedurften seiner persönlichen Gegenwart, und so reiste er mit Urlaub nach Deutschland. Da traf ihn in Erfurt im Dezember 1808 der Ruf seines Königs, als Geheimer Staatsrat und Direktor die Leitung der Sektion für Kultus und Unterricht in Ministerium des Innern zu übernehmen. Es hat Humboldt einen schweren Kampf gekostet, seine Stellung in Rom daranzugeben, widerwillig und sträubend folgte er der Aufforderung

und nur mit dem Hintergedanken, sobald als möglich wieder dorthin zurückkehren zu dürfen. Und doch wird man sagen müssen: es war ein Glück für ihn; denn mit seiner Bildung war er nun wirklich fertig, und jeder Tag, den er länger blieb, gefährdete etwas, was doch auch zur Bildung gehört, die sittliche Seite seines Wesens. Wer so ausschliefslich wie er lange Jahre nur sich selber lebt, der gerät in Gefahr, zum Egoisten und zum Epikureer zu werden. Beides war in diesem Augenblick vielleicht Humboldt nicht allzu fern gelegen; namentlich das letztere: ein geistiger Genufsmensch und Feinschmecker — das wäre er fraglos geworden, wenn ihm nicht zu guter Stunde das Schicksal seines Volkes den kategorischen Imperativ der Pflicht als Stahl und Eisen ins Blut gemischt hätte.

Aber noch ein Hindernis, ein inneres, galt es zu überwinden. Wie stand denn Humboldt zum Staat? Unter dem Eindruck der französischen Revolution hatte er 1792 seine »Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen« geschrieben, eine Jugendschrift und doch das geschlossenste und nicht am wenigsten ideenreiche seiner Werke. Darin hatte er mit genialem Griff ein Problem angefafst, das heute wieder brennender als je ein durchaus praktisches Problem ist. Die Grenzen der Wirksamkeit des Staates — der Sozialismus unserer Tage zieht sie so weit als möglich, dem manchesterlichen laissez aller laissez faire gegenüber erwartet und verlangt er geradezu alles vom Staat und seinem Wirken. Ganz anders der jugendliche Humboldt: freilich hatte er nicht den sozialistischen Zukunftsstaat, wohl aber den friederizianischen Staat des aufgeklärten Despotismus mit seiner polizeilichen Allgewalt und Allwirksamkeit vor Augen, als er in dieser Schrift erklärte: »Der Staat enthalte sich aller Sorgfalt für den positiven Wohlstand der Bürger und gehe keinen Schritt weiter als zu ihrer Sicherstellung gegen sich selbst und gegen auswärtige Feinde notwendig ist; zu keinem anderen Endzweck beschränke er ihre Freiheit.« So schneidend scharf wird hier dem Schillerschen »Notstaat« vorgearbeitet, so einseitig die Aufgabe des Staates nur auf das Allernotwendigste eingeschränkt. Namentlich gilt das alles auch von der Erziehung, von der es ausdrücklich heifst, dafs »alle besondere Aufsicht auf Erziehung, Religionsanstalten, Luxusgesetze u. s. f. schlechterdings aufserhalb der Schranken der Wirksamkeit des Staates liege.« Es ist bezeichnend, dafs Humboldt für diese Schrift am Ende des achtzehnten Jahrhunderts keinen Verleger hat finden können, erst nach seinem Tode ist sie als Ganzes veröffentlicht worden, nachdem einzelne Abschnitte daraus in der Berlinischen Monatsschrift und in Schillers Thalia erschienen waren.

Diese Jugendschrift nun mochte Humboldt hemmend und störend vor die Seele treten, als im Dezember 1808 die Aufforderung an ihn herantrat, er solle den Unterricht und Kultus von Staats wegen leiten. Zwar den letzteren nahm man ihm von vorneherein in der Hauptsache vorsichtig aus der Hand, da der »heidnisch« gesinnte Mann dem frommen König dazu doch nicht zu taugen schien; damit wurde Nicolovius betraut. Allein schien nicht auch schon der Unterricht in solchen Händen recht wenig an seinem Platze zu sein? Wie werden sich der jugendliche Schriftsteller von 1792 und der jetzige geheime Staatsrat und Departementschef miteinander vertragen? Vielleicht doch besser, als man zunächst denken mag. Am einfachsten wäre natürlich die Annahme, Humboldt habe die glücklicherweise nur zum Teil gedruckte Schrift wie eine Jugendsünde kurzweg verleugnet. Oder man könnte darauf hinweisen, dafs ihm wie so manchem anderen gerade in der Fremde das Gefühl seiner »Deutschheit« aufgegangen sei und sich ihm mit dem Nationalbewufstsein auch der Sinn für den Staat und seine Kulturaufgaben erschlossen habe; und dazu seien die Schläge gekommen, die sein Volk und seinen Staat getroffen, und haben wie bei Fichte das Ihrige dazu beigetragen, Humboldt mit patriotischer, nationaler und staatsbürgerlicher Gesinnung zu erfüllen. Aber alles das, so richtig es ist, reicht zur Erklärung des Widerspruchs doch nicht aus, oder vielmehr — einer solchen Erklärung bedarf es überhaupt nicht, wenn nur Humboldt eine Art der Erziehung und des Unterrichts fand, die staatlich organisiert, doch wirklich bildete,

die öffentlich eingerichtet, den einzelnen doch auf sich selber stellte. Und eine solche Erziehungsart gab es, eben jetzt war sie entdeckt worden und hatte ihren Siegeslauf durch die Welt angetreten: es war auf der einen Seite die ästhetische Erziehung im Sinne des Neuhumanismus, wie sie Schiller verlangte, und auf der andern Seite die Pädagogik Pestalozzis. Auf diese letztere war in Preufsen schon vorher der Freiherr vom Stein aufmerksam geworden und hatte in ihr das Mittel erkannt, den Staat durch Geistes Macht wiederaufzurichten, indem sie die Kraft jedes einzelnen zur Selbsthilfe entfesseln sollte. Entbindung geistiger Kraft: das war das Motto dieser durch und durch sozialen Pädagogik, und darin wufste sich alsbald auch das ganz individuelle Bildungsstreben Humboldts durchaus mit ihr einig; darum zögerte er keinen Augenblick die preufsische Volksschule mit ihrem Geiste zu erfüllen. Der Inhalt aber, den er dem höheren Unterricht zu geben bemüht war, war der Griechengeist, der Geist des klassischen Altertums, das neuhumanistische Ideal von Freiheit und Schönheit, wie es nur dort in jenem Volk verwirklicht zu finden sei. Auch hier hiefs es Kraft wecken; aber weil es keine rein formale Bildung gibt, von der freilich gerade in diesem Zusammenhang geredet zu werden pflegt, so sollte diese Kraft geweckt werden an einem unendlich Reichen und Wertvollen, dadurch erst wird sie nach Form und Inhalt zugleich zu wirklicher Bildung. So wurden Pestalozzis Pädagogik und der Neuhumanismus zur Brücke, auf der Humboldt aus dem Land seiner jugendlichen Ideale in den staatlichen Pflichtenkreis seiner jetzigen Stellung sicher hinüberschreiten konnte; durch sie war der Gegensatz auch für sein Bewufstsein überbrückt, waren die nicht wegzuleugnenden Schwierigkeiten beseitigt und ausgeglichen. So konnte er den Ruf annehmen und dabei doch sich selber treu bleiben.

Ein kurzes Jahr nur ist Humboldt an der Spitze des preufsischen Unterrichtswesens gestanden; aber wieviel ist doch in diesem Jahre geleistet, wie mächtig ist durch ihn ein Neues in die Wege geleitet worden! Humboldts erste Sorge gehörte den Universitäten. War es schon kein Kleines, dafs er das partikularistische Verbot, dafs preufsische Studenten keine anderen deutschen Hochschulen besuchen dürfen, aufhob und so die allgemeine Freizügigkeit für den deutschen Studenten durchsetzte, so gelang ihm in der Gründung der Berliner Universität ein weit gröfseres. Um dadurch »einen neuen Eifer und neue Wärme in ganz Deutschland für das Wiederaufblühen des preufsischen Staates zu erregen und ihm alles, was sich in Deutschland für Bildung und Aufklärung interessiert, auf das festeste zu verbinden, sollte hier in einem Zeitpunkt, wo ein Teil Deutschlands vom Krieg verheert, ein anderer in fremder Sprache von fremden Gebietern beherrscht ward, der deutschen Wissenschaft eine kaum noch gehoffte Freistatt« erstehen. Dafs er dabei nicht den radikalen Reformvorschlägen Fichtes, sondern den die alten Formen besonnen beibehaltenden »gelegentlichen Gedanken Schleiermachers über Universitäten in deutschem Sinn« sich anschlofs, war um so mehr ein Gewinn, als es ihm daneben doch gelang, neuen Wein in die alten, aber noch nicht veralteten Schläuche zu giefsen. Wolf, der Freund von Halle her, wurde gewonnen, der freilich, »ein wenig in einer Art Müfsiggang verwildert«, bald mehr nörgelnd als fördernd zur Seite trat; aber was er in Halle grofs begonnen, wurde von seinen Schülern Heindorf, Bekker und Böckh in Berlin festgehalten und in seinem Geiste weitergeführt. Dann selbstverständlich Schleiermacher und Fichte; Niebuhr weiter, der gleich im ersten Semester über römische Geschichte las und Savigny, der Vertreter einer »humanistischen Jurisprudenz«. So wurde die neue Hochschule wirklich von Anfang an die Verkörperung des Gedankens von »der Solidarität des preufsischen Staates und der geistigen Bildung, des Gedankens, dafs die Kraft Preufsens in der Kraft der Intelligenz ruhe«.

Natürlich mufsten nun aber auch die Anstalten, welche für die mit neuem Geiste erfüllten Universitäten vorbereiteten, auf einen andern Fufs gestellt werden. Ein Prüfungsreglement für Abiturienten wurde wenigstens entworfen, vor allem aber die Frage der Lehrerprüfung in die Hand genommen. Jeder Kandidat des höhern Lehr-

amts mufste sich nach Vollendung der Universitätsstudien durch die wissenschaftliche Deputation bei der Sektion für den öffentlichen Unterricht prüfen lassen und durfte ohne ein von dieser ausgestelltes Zeugnis keinen Unterricht übernehmen, der Universitätsstudien voraussetzte. Wenn das nach Humboldts Absicht nicht nur für die staatlichen Anstalten, sondern auch für den Unterricht an den städtischen Patronatsschulen gelten sollte, so sehen wir darin freilich die strikteste Abweichung von den Gedanken jener Jugendschrift, aber eine Mafsregel, bei der das Recht deshalb auf seiner Seite ist, weil sie notwendig war. Wurde aber dadurch das mit mancherlei Mifsbräuchen verknüpfte Patronatsrecht der Magistrate bei städtischen Anstalten, das er trotzdem nicht brüsk aufheben wollte, stark beschränkt, so suchte er als idealen Ersatz die Teilnahme der Bürgerschaft und der Stadtobrigkeit am Schulwesen durch Einsetzung von städtischen Schulkommissionen zu erhöhen, die dafür sorgen sollten, dafs »die höheren Orts getroffenen Anordnungen durch die den Lokalumständen angemessensten Mittel und auf die zweckmäfsigste Weise ausgeführt werden«; und wenn er zu der Inspektion über die weiblichen Erziehungsanstalten auch achtbare und verständige Frauen aus der Stadt beiziehen wollte, so sieht man darin eine selbst unsere Zeit noch beschämende Unbefangenheit und Vorurteilslosigkeit, wie sie freilich bei dem Verfasser der Aufsätze »über die Weiber« nicht überraschen kann.

Was aber war es mit jener wissenschaftlichen Deputation, der die Lehrerprüfung zugewiesen werden sollte? Auch sie ist eine Schöpfung Humboldts, »ein aus dem freien, tiefen Geiste der Epoche geborener Gedanke«. Anfangs noch allzu »metaphysisch« gedacht, wurde sie schliefslich doch mit einer praktischen Instruktion versehen in Berlin, Breslau und Königsberg ins Leben gerufen. Bestehen sollte sie aus Männern, »die sich dem philosophischen, mathematischen, philologischen und historischen Studium, mithin denjenigen Fächern widmen, welche alle formelle Wissenschaft umschliefsen, durch welche die einzelnen Kenntnisse erst zur Wissenschaft erhoben werden können und ohne welche keine auf das Einzelne gerichtete Gelehrsamkeit in wahre intellektuelle Bildung übergehen und für den Geist fruchtbar werden kann.« Ausgeschlossen waren also — es ist das für die humanistische Geistesart Humboldts überaus bezeichnend — die Theologen und die Naturwissenschafter. Ihre Aufgabe aber war neben und vor der Lehrerprüfung die: »die allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze, aus welchen die einzelnen Verwaltungsmaximen herfliefsen und nach denen sie beurteilt werden müssen, unverrückt gegenwärtig zu halten und alle diejenigen Arbeiten der Sektion zu verrichten, welche eine freiere wissenschaftliche Mufse erfordern und mitten unter den Zerstreuungen der laufenden Geschäfte nicht gedeihen können.« So begleitete ihn auch in die Geschäfte hinein der metaphysische Zug zum Allgemeinen: der bureaukratischen Verwaltung sollte der Geist beigesellt werden, der ihr nur zu oft fehlt. Später freilich sind aus dieser grofs gedachten Institution wirklich nur — die wissenschaftlichen Prüfungskommissionen geworden. Das Edikt über die Prüfung der Kandidaten des höheren Lehramts selbst erschien am 12. Juli 1810, noch ein Werk der Humboldtschen Verwaltung, obgleich dieser drei Wochen zuvor schon sein Amt niedergelegt hatte. Handelte es sich in demselben auch zunächst praktisch um Verhinderung der Anstellung von untauglichen Subjekten an den nicht staatlichen Schulen, so dachte Humboldt doch zugleich auch an Höheres und Idealeres. Einmal fand er, es ehre das Bildungsgeschäft im Staate selbst, wenn jeder, welcher sich damit befasse, vorher Beweise seiner Tüchtigkeit dazu geben müsse; und dann hoffte er, »es bilde sich mit der Zeit unter denen, die sich diesem Geschäft widmen und durch die öffentliche Approbation gleichsam einen geschlossenen Kreis ausmachen, ein Geist, der ohne Zunftgeist zu sein, eine feste und sichere zum gemeinschaftlichen Ziel hinstrebende Richtung habe; es entstehe eine pädagogische Genossenschaft; denn es sei wichtig, durch eine gewisse Gemeinschaft, die nie ohne eine Absonderung des nicht zu ihr Gehörenden denkbar sei, eine Kraft und einen Enthusiasmus hervorzubringen, welche dem einzelnen und zerstreuten Wirken immer

fehlen, welche die Schlechten von selbst entfernen, die Mittelmäfsigen heben und leiten und die Fortschritte auch der Besten noch befestigen und beflügeln«. War er aber hier bemüht, einen besonderen Stand von Lehrern zu schaffen, so erklärte er in seinen Vorschlägen zur Umgestaltung und Reform der Liegnitzer Ritter-Akademie umgekehrt, dafs »die Spuren des ehemaligen Vorurteils, dafs eine adlige Erziehung von einer andern verschieden sein müsse, die sich vielleicht noch in der Akademie finden möchten, vertilgt werden müfsten«. Und aus ähnlichem Grund hatte er auch an Kadettenhäusern keine Freude, da »die Bildung in ihnen notwendig einseitig sei«.

Für das Volksschulwesen aber handelte es sich, wie schon gesagt, um die Erfüllung desselben mit dem Geiste Pestalozzis. Dafür waren auf Steins Anregung hin schon vor Humboldts Eintritt in das Ministerium Nicolovius und Süvern eifrig bemüht. Jetzt galt es zunächst ein Normalinstitut in Königsberg einzurichten und zu fördern, was freilich bei dem schwierigen Charakter des zur Leitung berufenen Pestalozzianers Zeller nicht eben leicht war. Besseren Fortgang nahm dagegen eine andere Mafsregel der preufsischen Unterrichtsverwaltung, welche der Einführung der Methode Pestalozzis dienen sollte — die Sendung zahlreicher Eleven zu Pestalozzi nach Ifferten, um sich dort mit derselben bekannt zu machen oder vielmehr, um sich dort »an dem heiligen Feuer, das in dem Busen glüht des Mannes der Kraft und der Liebe, erwärmen« zu lassen und sich »dem freien pädagogischen Leben und Wirken hinzugeben, das dort herrscht wie nirgendwo, das täglich neue interessante Erscheinungen treibt, täglich zu den bedeutendsten Versuchen Gelegenheit gibt«. Und bei der Auswahl dieser Männer hatte Süvern eine glücklichere Hand; sein Verkehr mit ihnen hat in seiner väterlichen Wärme und in der tiefen und reinen Auffassung dieser ihrer Aufgabe etwas wahrhaft Ideales. Und in all dem durfte er sich mit Humboldt in innerster Übereinstimmung wissen und fand bei ihm verständnisvolle Förderung, die nicht zum wenigsten darin bestand, dafs Humboldt den Verkehr Süverns mit diesen jungen Leuten ausdrücklich aus einem amtlichen zu einem privaten machte. Über den grofsen Gesichtspunkten für das Ganze, an denen es ihm wahrlich nicht fehlte, verlor er so doch nie den Sinn für die Individualitäten und ihre Rechte.

Endlich sei noch seines Eintretens für den Unterricht im Zeichnen und seines Antrags auf Errichtung einer eigenen Musikbehörde — Zelter war dafür ausersehen — und der Begründung desselben gedacht. Von dieser Aufsichtsbehörde über die gesamte öffentliche Musik sollte die Verbesserung derselben nach und nach ausgehen und so die Wirksamkeit dieser Kunst sowohl auf den öffentlichen Gottesdienst als auf die gesamte nationale Bildung erhöht werden. Und dies beides fällt nach dem ersten Entwurf seines Antrags zusammen; denn »die Musik ist ein natürliches Band zwischen den unteren und höheren Klassen der Nation, und dies ist es, wodurch ihr vorzüglich beim Gottesdienst, dessen ganz eigentlicher Zweck es ist, alle Glieder der Nation nur als Menschen, und ohne die zufälligen Unterschiede der Gesellschaft zu vereinigen, einen so grofsen und mächtigen Einflufs verschafft«. So waltete dieser »Heide« seines Amtes doch nicht nur als Leiter des Unterrichts, sondern auch des Kultus; so verständnisvoll zeigte sich der Unmusikalische für die Bedeutung der Musik, und so sozial dachte der ehemalige Individualist von der Wirksamkeit des Gottesdienstes und der Religion.

Es war eine kurze Spanne Zeit, die dieser Humboldtschen Unterrichtsverwaltung beschieden war; und dennoch erscheint sie uns heute wie ein Silberblick des deutschen Geisteslebens, wie das perikleische Zeitalter Preufsens inmitten einer von Waffen starrenden Welt, inmitten einer zum allgemeinen Kriege sich rüstenden Zeit; man könnte geradezu sagen, niemals sei Preufsen gröfser gewesen als in jenen paar Jahren, da es sich, noch aus tausend Wunden blutend, schlank und leicht zu der ersten geistigen Grofsmacht emporschwang. Humboldt aber konnte es bei seinem Rücktritt Hardenberg gegenüber in aller Bescheidenheit rühmen, dafs durch die getroffenen Mafsregeln ein neuer reger Eifer für das Schul- und Unterrichtswesen geweckt und belebt worden sei

und an vielen Orten sich ein neuer und besserer Geist gebildet habe. Und daher durfte er auch die Hoffnung aussprechen, dafs man in Preufsen auf dem begonnenen Wege weiterschreiten werde.

4. Im Dienste der Politik. Schon im Juni 1810 legte Humboldt seine Stellung im Ministerium des Innern nieder: eine Veränderung des Staatsrats drohte seine ohnedies labile Selbständigkeit noch mehr einzuschränken und die Friktionen, an denen es schon bisher nicht gefehlt hatte, zu vermehren und zu verschärfen. Die äufseren Umstände aber, die ihn 1809 mitbestimmt hatten das Amt anzunehmen, machten es ihm wünschenswert, auch weiter noch dem Staate zu dienen, und so ging er als preufsischer Gesandter nach Wien. Zunächst schien dieser Posten fast wie eine Sinekure: keinen Verdacht bei dem allgewaltigen Herrn von Europa zu erregen, das war eigentlich die einzige Aufgabe eines preufsischen Gesandten am österreichischen Hof. Doch bald gab es Arbeit genug: auf den russischen Feldzug und den Rückzug Napoleons folgte die Erhebung Preufsens und sein Anschlufs an Rufsland, und nun galt es Österreich zum Übertritt auf die Seite der beiden Verbündeten zu bewegen. Dafs das ausschliefslich der Kunst Humboldts gelungen sei, wird man nicht behaupten können; auf dem »wunderlichen« Kongresse zu Prag haben ohne Zweifel die Franzosen und hat der Starrsinn Napoleons das Beste dazu selbst getan; immerhin hat Humboldt geschickt operiert. Und nun kamen die Siege, kam die Niederwerfung Napoleons und der Wiener Kongrefs. In Frankreich, wohin Humboldt dem Hauptquartier folgte, hatten die Diplomaten nicht das erste Wort; um so mehr in Wien, wo nun auch ihm eine Hauptrolle zu spielen beschieden war. Protagonist von seiten Preufsens war hier freilich Hardenberg als Kanzler, aber die Hauptarbeit hatte Humboldt zu tun, und er hat sie redlich, aber allerdings ohne Glück geleistet. Man weifs ja, was auf diesem Kongrefs der Fürsten und Minister für das deutsche Volk herausgekommen ist. Erst mifslang die Lösung der sächsischen Frage im Sinn der preufsischen auf Annexion gerichteten Wünsche; dann mifslang die Lösung der deutschen Frage im Sinn der Patrioten und nach den Wünschen Preufsens: das Ende vom Lied war der Bundestag in Frankfurt. Daran ist Humboldt nicht ohne Schuld. Denn hierbei zeigte sich doch seine übergeistige, dialektische, völlig temperamentlose Natur. Schon äufserlich stand er dem ganzen Treiben des Kongresses als innerlich unbeteiligter Zuschauer kühl, ironisch, skeptisch gegenüber, und das übertrug sich dann doch auch auf die Behandlung der Geschäfte. Es war für ihn ein gewisser geistiger Sport, die Fragen dialektisch zu zersetzen, den Gegner in kühler Höflichkeit fühlen zu lassen, dafs er ihn durchschaue, und seinen Gründen mindestens gleichwertige gegenüberzustellen, und so hat ihn Talleyrand nicht ohne Grund le sophisme incarné, Hardenberg aber ihn mit Unrecht »falsch wie Galgenholz« genannt. Positiv aber sagte er sich: geht es nicht so, so geht es anders, aber es geht auch! Immer neue Pläne, immer neue Entwürfe, sogar zwei auf einmal zu produzieren, darin bestand seine Kunst. Er hatte Ideen die Fülle; doch der Staatsmann soll zwar Mittel die Fülle, von Ideen aber nur eine, sein Ziel im Herzen und im Kopf haben; das haben wir inzwischen von dem einzigen Staatsmann, der gut machte, was in Wien schlecht geworden, verwirklichte, was in Wien nicht erreicht worden war, gelernt. Humboldt war — so wird man sagen können — als Diplomat zu sehr Philosoph, zu sehr nur ein ideenreicher Kopf, und so wurde er trotz aller Feinheit und Geschäftsgewandtheit zu einem Diplomaten ohne Erfolg. Dafs er dann im nächsten Jahr der freud- und würdelosen Eröffnung des Bundestages in Frankfurt hat assistieren müssen, das war gewissermafsen die im Gang der Dinge selbst liegende Strafe dafür. Immerhin bedeutet die Abneigung, mit der der russische und der französische Hof seit Wien und Paris gerade ihn bedachten, für ihn als preufsischen Staatsman etwas wie eine besondere Auszeichnung. Und endlich verdankt beim Abschlufs der Pariser Friedensverhandlung die deutsche Literatur und Kunst neben Blüchers energischem Drängen doch nicht zum wenigsten seiner Gewandtheit und seiner Kenntnis der Dinge die Rückgabe so manchen wertvollen Stückes,

das die Franzosen geraubt hatten und nun beim zweiten Pariser Frieden endlich wieder herausgeben mufsten.

Aber noch einmal, so schien es, sollte eine grofse politische Ära für Humboldt kommen, nachdem er einige Zeit den Gesandtschaftsposten in London bekleidet hatte. Es handelte sich um die so gründlich verfahrene Verfassungsfrage in Preufsen; zu ihrer Lösung wurde Humboldt als Minister vor allem für die ständischen Angelegenheiten 1819 nach Berlin berufen. Allein ein nie verwirklichter Verfassungsentwurf ist alles, was er in dieser Beziehung hat leisten können. Es war böseste Reaktionszeit, das Jahr der Karlsbader Beschlüsse. Humboldt suchte vergeblich die Selbständigkeit Preufsens dagegen auszuspielen, während er sie innerlich als freier und vornehmer Geist als Beleidigung für ein denkendes Volk empfand. Vor allem aber, er hatte von Anfang an in Hardenberg einen Gegner, der in ihm den Rivalen und Nachfolger fürchtete; Intrigen und Parteikämpfe verbrauchten daher seine Kraft, und schon nach einem halben Jahr wird neben Boyen und Beyme auch Humboldt, diesmal recht ungnädig, entlassen; selbst aus dem Staatsrat mufste er für geraume Zeit ausscheiden. Dafs er unter diesen Umständen vornehm auf jede Pension verzichtete, versteht sich von selbst, während er 1817 unbedenklich die Herrschaft Ottmachau in Schlesien als Dotation hatte annehmen können. Dagegen trug seine Haltung während seines Ministeriums und die brüske Form seines Sturzes, über den Metternich jubilierte, dem aristokratisch einsamen Mann die Volksgunst in so hohem Mafse ein, dafs ihm von liberaler Seite wenigstens der Dank für das, was er doch wirklich für den Staat geleistet und noch mehr für all das Gute, das er eifrig und tapfer angestrebt hatte, reichlich zu teil geworden ist.

5. Wissenschaftliche Tätigkeit. Es folgen nun die Jahre stiller Zurückgezogenheit und Einsamkeit, die er meist auf dem Schlöfschen Tegel verbracht hat. Aber es waren darum keine Jahre der Untätigkeit. Der Staatsmann kehrte wieder zur gelehrten Arbeit zurück: freilich jetzt nicht mehr um sich zu bilden, er war gebildet; sondern als gelehrter Sprachforscher und Meister in diesem seinem Fach. Die Sprachstudien hatte er seit der spanischen Reise nie ganz aufgegeben; durch seinen Bruder Alexander war er mit den amerikanischen Sprachen bekannt geworden, das Sanskrit machte wie in der Geschichte der Linguistik überhaupt so auch bei ihm Epoche. Und nun wurde er auch wieder produktiv. Zwar haftet auch dieser seiner gelehrten Produktion — ich sage gewifs nicht: seinem gelehrten Wissen — etwas vom Dilettanten an: er schreibt wie ein grand seigneur — darin erinnert er an Bacon und dessen freilich andersartige grandeur —, gewissermafsen monologisch nur für sich, unbekümmert, ob seine Gedanken, so wie sie laufen, hineinpassen in ein Ganzes seiner Wissenschaft; und so sind diese linguistischen Schriften nicht immer leicht und bequem zu lesen. Aber als Forscher wird er von den Linguisten darum doch als einer der ihrigen, als ein Zünftiger anerkannt. Und das ist um so bemerkenswerter, als er auch hier wieder den Philosophen, der er war, nicht verleugnen mochte. Allein gerade die Sprache, auf der Grenze zweier Welten, der inner-psychologischen und der äufser-physiologischen, Natur- und Geistesprodukt zugleich, verträgt eben darum neben der exakt empirischen auch eine philosophische Behandlung, ja fordert eine solche; und deshalb, wo beides sich mischt, die Fülle des Wissens, wie sie Humboldt zu Gebot stand, und die Fülle an Ideen, vermöge deren er stets auf das Höchste und auf das Ganze drang, da gibt es einen guten Klang. Gerade durch diese Verbindung exakter und philosophischer Behandlungsweise erscheint unter den zahlreichen sprachwissenschaftlichen Arbeiten Humboldts ganz besonders gelungen und geradezu bewundernswert seine auch formell vollendetste Abhandlung »über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einflufs auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts« — als Einleitung gedacht zu dem grofsen Werk über die Kawi-Sprache, das er leider nur teilweise hat ausführen können. Was er hier über den in der geistigen Natur des Menschen begründeten Ursprung und über das die zweifache Natur des Menschen vermittelnde Wesen der Sprache oder über Lautsystem und

innere Sprachform oder über die Klassifikation der Sprachen sagt, das hat noch heute vielfach volle Geltung. Humboldt zeigt sich hier überall als glücklicher Nachfolger Herders; ideenreich und feinfühlig, ins Weite spürend und in die Tiefe dringend wie dieser, überragt er ihn bei weitem an Klarheit der Gedanken und mehr noch an einer wahrhaft staunenswerten Fülle positiven Wissens. Und auch bei ihm werden die Gedanken über die Sprache, die er einmal als den Odem und die Seele der Nation bezeichnet hat, zugleich Ideen zu einer Philosophie der Geschichte der Menschheit.

6. Familienleben und Tod. Neben diesem der Wissenschaft geweihten Leben, dem doch immer der gröfste Teil seiner Zeit gehörte, waren es zugleich Jahre reinsten Familienglücks und innigsten Familienlebens, die er in Tegel mit seiner geliebten Frau verbrachte; und von aufsen kamen Töchter und Enkel und verschönten dieses Leben, wie es uns erst jüngst das entzückende Lebensbild seiner Tochter Gabriele von Bülow aus den Familienpapieren des Hauses so anschaulich vergegenwärtigt hat. Dafs der scheinbar so kühle Mann in früheren Jahren auch einmal leidenschaftlich geliebt und um dieser Liebe willen vorübergehend sogar an Trennung von Frau und Kindern gedacht hat, wissen wir ja nun aus seinem Briefwechsel mit Johanna Motherby in Königsberg. Wie eine weitere Störung der Zusammengehörigkeit mit den Seinen will uns aber auch jener andere Briefwechsel erscheinen, den er ganz für sich, vor Frau und Kindern verborgen, jahrelang mit einer Freundin — Charlotte Diede — geführt hat und an dem mir neben allem Schönen und Feinen doch immer Spuren von Eitelkeit und von jener scheinbar überwundenen geistigen Genufssucht unangenehm entgegengetreten sind: ein weibliches Gemüt ganz zu verstehen und ganz nach seinem Willen zu formen und zu bilden, das war diesem Bildungskünstler doch ein ganz besonderer Genufs. 1829 starb die Gattin; in Tegel liegt sie begraben, und nun lebte er statt mit der Lebendigen mit der Toten in stillem Erinnern weiter; und merkwürdig, nicht eigentlich dichterisch veranlagt läfst er nun fast keinen Tag vorübergehen, ohne in einem Sonett seiner elegischen Stimmung Ausdruck zu geben. So entstehen in diesen letzten Lebensjahren viele hundert solcher stillen Lieder, sorglos in der Form, auch nicht immer zur völligen Klarheit des Gedankens durchgearbeitet, also nie ganz vollendet, aber eine so stimmungsvolle, so eigenartige und subjektive Sammlung von Selbstzeugnissen, wie wir sie nur noch in den freilich ganz andersartigen, glutvollen Konfessionen Augustins oder in den künstlich berechneten Selbstbekenntnissen Rousseaus wiederfinden. Noch hatte er die Freude, von England herüber die Tochter, »das Gesandtenweib«, mit ihren Kindern bei sich zu sehen; rührend, wie sich da der Alte mit der Jugend und an der Jugend freut; aber erschreckend für die Seinen die Veränderung, die mit dem durch schwere körperliche Leiden zerrütteten Vater äufserlich vorgegangen war. Diesen Leiden erlag er am 8. April 1835. Auch er fand in Tegel an der Seite der Gattin seine letzte Ruhestätte.

Und nun, was uns von ihm bleibt? Auch wenn wir von dem Gelehrten und dem Diplomaten absehen wollten, nicht wenig: ein Mensch, nehmt alles nur in allem, ein gebildeter Mensch, ein Virtuose individueller Bildung, wie es neben ihm höchstens noch Schleiermacher so vollwichtig gewesen ist, der eine sich bildend am klassischen, der andere am romantischen Ideal. Ästhetisch die Bildung beider und darum das Ergebnis so schön; aber auch beide vom Ästhetischen weiterstrebend zum Sittlichen, das ein Soziales ist, — darin liegt die Überwindung jenes epikureischen Individualismus bei Humboldt; und auch freie Geister beide, denn Bildung, humane Bildung macht jederzeit frei. In der Art, wie Humboldt das preufsische Unterrichtswesen verwaltet hat, zeigt sich bei ihm dieser soziale und dieser freie Zug seines Wesens zugleich.

Ob uns Moderne, denen die Bildung mehr und mehr zu äufserer Form und angeeignetem Wissen geworden ist, die Gestalt eines solchen wahrhaft gebildeten, weil rastlos sich bildenden Menschen nicht anmutet wie ein Stück verlorenen Paradieses, wie die Erscheinung aus einer anderen besseren Welt? Aber noch immer haben die Menschen aus dem Traum vom ver-

lorenen Paradies und aus der Sehnsucht nach einer solchen besseren Welt Mut und Kraft sich gewonnen. Auch in Bildungsfragen braucht es heutzutage Mut und Kraft. Humboldt hat gezeigt, was der Mensch aus sich machen und was Ein Mann für die Bildung seines Volkes sein kann. Das Bild einer so fein durchgearbeiteten und ganz durchgeistigten Persönlichkeit, das Bild des gröfsten Unterrichts-, des gröfsten Bildungsministers, den Preufsen, den Deutschland jemals gehabt hat, es durfte darum auch in diesem deutscher Bildung und Erziehung gewidmeten Werke nicht fehlen.

Literatur: Die ältere Ausgabe von Wilh. von Humboldts gesammelten Werken, 7 Bde., 1841 ff., war recht unvollständig und nicht geschickt zusammengestellt; nun ist eine neue treffliche Ausgabe seiner gesammelten Schriften durch die Kgl. Preufs. Akademie der Wissenschaften im Gang, von der seit dem Jahre 1903 bereits 7 Bände erschienen sind; für uns ist der 10. Band, der die »politischen Denkschriften« aus der Zeit seiner Unterrichtsverwaltung bringt, in erster Linie von Interesse. Dagegen müssen einstweilen die zahlreichen Briefwechsel Humboldts — denn er »war ein Briefschreiber, wie es wohl heute keinen mehr gibt« — besonders aufgeführt werden, da sie in der neuen Ausgabe bis jetzt noch nicht erschienen sind. Es sind: in der älteren Ausgabe der mit Forster und mit Wolf; dazu kommen dann hinzu der mit Schiller (1830 von ihm selbst herausgegeben), mit Karoline von Wolzogen (Nachlafs 1849), mit Stein (bei Pertz, 1850), mit Welcker (1859), mit Henriette Herz (Varnhagens Nachlafs 1867), mit Goethe (1876), mit Körner (1880), mit H. F. Jacobi (1892), mit Johanna Motherby (1893), mit Schweighäuser (1893), mit Nicolovius (1894); und am bekanntesten die Briefe von W. v. Humboldt an eine Freundin (Charlotte Diede, seit 1847 in immer neuen Auflagen erscheinend); endlich allerneuestens Wilhelm u. Caroline von Humboldt in ihren Briefen, Bd. 1: Briefe aus der Brautzeit (1906). Auch das köstliche Buch »Gabriele von Bülow. Ein Lebensbild. Aus den Familienpapieren Wilh. v. Humboldts und seiner Kinder« 1893 enthält Briefe von ihm und an ihn. — Biographien von G. Schlesier, Erinnerungen an Wilh. v. Humboldt. 2 Bde., 1843/45; — Wilh. v. Humboldt. Lebensbild und Charakteristik von R. Haym 1856, das Standard Work, dem auch ich das Beste verdanke; — ein trefflicher Artikel von A. Dove in Bd. 13 d. allg. d. Biographie, u. Th. Diestel, aus W. v. Humboldts letzten Lebensjahren 1884; — Br. Gebhardt, W. v. Humboldt als Staatsmann. Bd. 1, 1896. Bd. 2, 1899. — Endlich müssen noch genannt werden H. v. Treitschke, Deutsche Geschichte. Bd. 1 u. 2. — Paulsen, Geschichte d. gel. Unterrichts. 2. Aufl. 2 Bde., 1897. — Varrentrapp, J. Schulze und das höhere preufs. Unterrichtswesen in seiner Zeit 1889. — G. Portig, Schiller in seinem Verhältnis zur Freundschaft und Liebe sowie in seinem inneren Verhältnis zu Goethe 1894. — Th. Ziegler, Geschichte der Pädagogik. 2. Aufl. 1904.

Strafsburg i. Els. Th. Ziegler.

Hygiene

s. Schulhygiene

Hygienische Belehrung an höheren Schulen

1. Historisches. 2. Gründe gegen hygienische Belehrung in Schulen. 3. Gründe für hygienische Belehrung in Schulen. 4. Form und Methode der Darbietung: a) Ausschlufs rein wissenschaftlicher Werke. b) Nutzbarmachung der Schülerbibliotheken. c) Aufnahme schulhygienischer Belehrungen in die deutschen Lesebücher: α) das 18. Jahrhundert, β) die drei letzten Jahrzehnte. d) Regelsammlungen (Einfache Gebote und Verbote, Katechismusform, gereimte Kernsprüche, Aufhängetafeln). e) Organische Verbindung mit anderen Unterrichtsfächern. f) Sexuelle Aufklärung. 5. Art, Umfang und Anordnung der Belehrungen: a) Kein systematischer Unterricht. b) Verteilung auf die Kapitel der Lehre von den Organen des Menschen. c) Verteilung auf die Abschnitte des gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichts.

1. Historisches. Zu den mancherlei Versuchen, das Gleichgewicht der körperlichen und geistigen Tätigkeiten der lernenden Jugend herzustellen und zu erhalten, ist neuerdings die von den Hygienikern und ihrem Anhang vertretene Forderung eines theoretischen Unterrichts in der Gesundheitspflege in den Schulen hinzugetreten. Diesem Verlangen tragen bis zu einem gewissen Grade für die Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen und Realschulen die preufsischen Lehrpläne von 1901 Rechnung; sie nennen unter den allgemeinen Lehrzielen als solches für die Zoologie mit: »Kenntnis vom Bau des menschlichen Körpers und von den wichtigsten Lehren der Gesundheitspflege« und stellen als Lehraufgabe für das Gymnasium nach Abschlufs des naturgeschichtlichen Unterrichts in O III: »Lehre vom Bau des menschlichen Körpers. Unterweisungen über die Gesundheitspflege,« für das Realgymnasium, die Ober-

realschule und die Realschule bei Abschlufs des naturgeschichtlichen Unterrichts in U II: »Anatomie und Physiologie des Menschen. Unterweisungen über die Gesundheitspflege.« Auch ist in den 1894er »Bestimmungen über das Mädchenschulwesen« in Preufsen S. 33 unter dem allgemeinen Lehrziel der höheren Mädchenschulen u. a. »allgemeine Gesundheitslehre« und als Lehraufgabe für die 3. Klasse »Bau und Leben des menschlichen Körpers behufs Unterweisung in der Gesundheitspflege« genannt.

Analog dieser modernen Bewegung zeitigte schon der Geist der Aufklärungszeit das Bestreben, selbst den breiten Schichten des niederen Volkes Belehrungen über gesundheitsgemäfses Leben zu vermitteln. Ohne zu fragen, ob die unteren Schichten reif genug seien, trug man ihnen die neue Weisheit mit hoffnungsvollem Enthusiasmus vor, wobei am Ende des 18. Jahrhunderts das Bestreben hervortrat, den Aberglauben und die mancherlei Formen medizinischer Quacksalberei zu bannen: Unterweisungen der Erwachsenen und der Schüler in der Gesundheitslehre nach ihrem damaligen Zustande entstanden in ziemlicher Zahl: ich deute hier vorweg hin auf gesundheitlich belehrende Stücke der Lesebücher für Volksschulen, z. B. von Eberhard von Rochow, dem Philanthropisten Becker, auf den 1798 erschienenen, weit verbreitet gewesenen Gesundheitskatechismus von B. Christoph Faust, auf die 1800 erschienene Gesundheitslehre für alle Stände: wovon unten s. 4 c β) mehr zu finden ist. In neuerer Zeit entstand eine auf hygienische Unterweisungen zielende Bewegung zuerst in Amerika. Dort wurden die Temperenzlerbestrebungen auf Beseitigung des Genusses von Tabak, Alcoholicis und Narcoticis der Anlafs, dafs ein weitverbreiteter Unterricht in der Hygiene auf den Schulen ins Leben trat. 1882 wurde im Staate Vermont ein Temperance education law erlassen, dem 1885 eines im Staate Massachusetts folgte, und 1895 bestanden in 28 Staaten Gesetze, wonach in allen ganz oder teilweise aus öffentlichen Mitteln bestrittenen Schulen Physiologie und Hygiene, verbunden mit besonderer Belehrung über die Wirkungen alkoholischer Getränke, des Tabaks und andrer Narcotica auf den menschlichen Körper stattfinden müssen. Auch in England haben einzelne Mäfsigkeitsgesellschaften einen besonderen Unterricht über die schädlichen Wirkungen berauschender Getränke für die heranwachsende Jugend eingerichtet, und einzelne Gemeindeschulverwaltungen sind dem gefolgt; dafür sind auch besondere Lehrbücher verfafst worden, so von Benjamin Ward Richardtson »the Temperance Lesson Book«, London 1878. In Belgien wirkte unter Protektion des Ministeriums der Schulinspektor Robyns in Hasselt für den gleichen Unterricht und in Deutschland der deutsche Verein gegen den Mifsbrauch geistiger Getränke.

Aus mehr allgemeinen Gesichtspunkten haben andere Länder einer hygienischen Jugendbelehrung ihre Aufmerksamkeit zugewendet und, wie die Argentinische Republik, Österreich, auch einige Schweizerkantone für die Volksschule, wie Frankreich für die écoles primaires supérieures hygienischen Unterricht vorgeschrieben, worüber man Auskunft findet im VII. Bande des Weylschen Handbuchs der Hygiene (1. Abtlg. S. 301). Zu einem selbständigen hygienischen Unterricht in der höheren Schule aber, wie er jetzt in Ungarn seitens der Schulärzte in der VII. Klasse (d. i. unserer Ober-Sekunda) in wöchentlich 2 Stunden fakultativ erteilt wird, oder wie er in Frankreich auf den Lyceen im Sommer einstündig stattfindet, ist Deutschland nicht gelangt, obwohl dies der Wunsch namhafter Hygieniker ist. Das Ziel der letzteren kennzeichnen folgende Thesen, die der rührige Hygieniker Dr. Theodor Weyl 1895 gelegentlich eines im Berliner Realschulmännerverein gehaltenen Vortrages aufstellte:

1. Die Verbreitung hygienischer Kenntnisse entspricht den Interessen des Staates und des Individuums. 2. Der hygienische Unterricht hat sich auf die wichtigsten Kapitel der privaten und der öffentlichen Gesundheitspflege zu erstrecken. 3. In den Realschulen und Realgymnasien sei der hygienische Unterricht: a) ein vorbereitender. Dieser werde in der Mittelstufe, und zwar im Anschlufs an den naturwissenschaftlichen Unterricht erteilt; b) ein spezieller. Dieser werde in der Oberstufe erteilt und bilde einen speziellen Unterrichtsgegenstand. 4. Die Kandidaten des höheren Schulamtes

müssen sich im Staatsexamen über den Besitz hygienischer Kenntnisse ausweisen. Die Frage, ob Schulärzte oder Lehrer den Unterricht in der Hygiene erteilen sollen, ist auch heute noch nicht entschieden, wie die Vorträge und Referate in der Abteilung »Hygienische Unterweisung der Lehrer und Schüler« auf dem ersten internationalen Kongrefs für Schulhygiene (vom 4. bis 9. April 1904 zu Nürnberg) gezeigt haben.

2. **Gründe gegen hygienische Belehrung in Schulen.** Erwähnt sei hier der Einwand eines Referenten der 22. Westfälischen Direktoren-Versammlung 1899 (Verhandlungen der preufs. Dir.-Konferenzen Bd. XXXIII, S. 41), welcher ausführt: »Praktische Erfolge wird dieser Unterricht wohl nur bei schwächeren Naturen haben, da gerade die vollkräftige Jugend den Gesundheitsregeln wenig Beachtung zu schenken pflegt.« Dazu komme, dafs die häuslichen Verhältnisse der Schüler infolge der Scheu vieler Eltern vor Müh- und Kostenaufwand mit den hygienischen Lehren der Schule oft nicht harmonieren. Um diesen beiden Einwänden die Spitze abzubrechen, soll sich die Schule gemäfs den Vorschlägen O. Retzlaffs so verhalten: sie beschränke sich einerseits auf das ohne besondere Mühe und Kosten von seiten des Hauses Erreichbare, indem sie es meidet, bei den Kindern Unzufriedenheit mit den häuslichen Einrichtungen hervorzurufen, und vielmehr mit dem Vorhandenen rechnet; andrerseits wache sie über die Befolgung ihrer Regeln in der Lebensführung der Schüler im Einvernehmen mit dem Hause, was besonders in kleineren Städten durchführbar sei. Das letztere ist gewifs löblich, und Retzlaff gibt zudem methodische Winke, deren Befolgung die Teilnahme der Jugend gewinnen läfst. Aber der erste Vorschlag birgt doch den grofsen Mangel in sich, dafs der Schüler bei solcher Beschränkung des Unterrichts zu wenig Profit für sein späteres Leben hat; wird er, wenn er nur mit der beschränkenden Rücksicht auf die Verhältnisse seines Elternhauses belehrt wird, nicht selbst später auf diesem so beschränkten Standpunkt stehen, nicht weiteren Mafsnahmen gegenüber ebenso vorurteilsvoll sich verhalten, wie naturgemäfs die nicht hygienisch gebildeten Eltern tun? Retzlaff scheint mir überhaupt einen zu engen Gesichtskreis bezüglich des Hygiene-Unterrichts zu haben; scheint es doch, als denke er sich den schulhygienischen Unterricht nur als ein Supplement der der Schule obliegenden Sorge für das leibliche Wohlergehen der Kinder während der Schulzeit; ich meine aber mit Hoffmann (S. 94), der hygienische Unterricht soll die Zöglinge reif machen, auch später nach seinen Grundsätzen zu leben und neue Generationen zu erziehen. Wo übrigens das Elternhaus nicht aus einem zwingenden Grunde, wie ihn Armut vorstellt, sondern aus Gleichgültigkeit und Unwissenheit unterläfst, dem Kinde eine gesundheitsgemäfse Erziehung zu teil werden zu lassen, läfst sich doch auch, wie Hoffmann (a. a. O. S. 92) treffend ausführt, nach und nach auf das Elternhaus »erziehlich« einwirken: konsequente Belehrung, Rügen der Verstöfse, Gewöhnung wirken durch das Medium der Kinder auf die Eltern und Geschwister ein.

Wichtiger ist der Umstand, dafs in zahlreichen Punkten Kontroversen herrschen, wie z. B. betreffs der Steil- oder Schrägschrift, betreffs der Dauer des Schlafes usw. Und dann, wenn wirklich Einhelligkeit herrscht, widerspricht nicht das Leben der Grofsstadt, die soziale Lage, die Inanspruchnahme durch die Schule u. dergl. vielfach den besten Theorien? Sodann gibt es zahlreiche gerade für das spätere Leben — und vom schulhygienischen Unterricht gilt doch gerade das Wort: non scholae, sed vitae! — wichtige Dinge, welche aufserhalb des Gesichtskreises der Schüler liegen sollen: sei es aus Gründen der Moralität z. B. Teile aus dem wichtigen Kapitel der Infektionskrankheiten; oder an und für sich dem kindlichen Alter Fernliegendes: soll man z. B. die Schüler vom hygienischen Gesichtspunkt aus vor abendlichem langen Besuch von Lokalen, vor dem Kneipleben mit seinen bösen Konsequenzen, vor zu starkem Frequentieren von Konzerten, Theatern, Bällen warnen, als vor Dingen, die abspannen und am folgenden Tage durch Ermattung sich rächen: es wäre ja gut, wenn die Schüler das erführen, damit sie, wenn sie selbst einmal Kinder haben, sich danach richten könnten; aber es liegt ihrem jugendlichen Horizonte doch fern. Jeden-

falls wird sich derjenige, der die hygienischen Belehrungen an höheren Schulen erteilt, den geschriebenen und ungeschriebenen Gesetzen des Unterrichts zu unterwerfen haben, die für alle Lehrfächer gelten. Er wird es unterlassen, Dinge anschaulich zu behandeln, die das sittliche Gefühl verletzen könnten, und wird bei der Darstellung krankhafter Erscheinungen und Entartungen auch deshalb Mafs halten, weil ein Zuviel diesen oder jenen völlig kopfscheu machen und überall Gefahren für Leben und Gesundheit wittern lassen würde. Vergl. Adolf Matthias, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten, 2. Aufl. München 1903, S. 56. Insbesondere dürften gar zu drastisch und widerwärtig wirkende Abbildungen abnormer Organverbildungen und Krankheitserscheinungen sich nicht für die Verwendung im Unterrichte eignen.

3. Gründe für hygienische Belehrung. Man darf sich dem gegenüber doch gewissen Gründen, die für die Einführung des Hygiene-Unterrichts in die Schule sprechen, nicht verschliefsen. In Amerika ist, wie oben im historischen Teile gezeigt wurde, das Temperenzlertum der Hebel der Reform geworden; daher bilden dabei Erzählungen über Alkohol und Tabak und ihre verheerenden Wirkungen einen wichtigen Bestandteil. Allgemeinere Erwägungen sind in Deutschland mafsgebend gewesen. Man hat, da einerseits niemand den Wert hygienischer Kenntnisse für das Leben der Menschen leugnen kann, andrerseits doch im späteren Leben selbst in Kreisen, wo Zeit und Mittel dazu vorhanden wären, selten eine Belehrung über diese Dinge stattfindet (s. Schwalbe bei Kotelmann 1, 5), oder aber, wo sie stattfindet, auf nicht genügend vorbereiteten Boden fällt (s. Hillenberg, Zeitschr. f. Schulges. XVIII, 1 ff.), einen hygienischen Unterricht ins Auge gefafst. Anlafs war ferner die Erkenntnis, dafs aller Aufwand der Schule für gesundheitsgemäfse äufsere Einrichtungen und alle Mafsnahmen derselben gegen Überbürdung und gesundheitliche Schädigungen einerseits, für körperliche Pflege und Kräftigung andrerseits allein nicht im stande waren, die rechte körperliche Erziehung der Jugend herbeizuführen, weil die Jugend selbst nicht verstand, die ihr zugemessene Erholungszeit zu Nutz von Geist und Körper anzuwenden und überhaupt eine zweckmäfsige Lebensweise durchzuführen: hierzu sollte der Hygiene-Unterricht anleiten.

Wichtiger aber noch als der augenblickliche Gewinn ist der für das spätere Leben, für den Naturberuf des Mannes und Weibes als Vater und Mutter ihrer Kinder.

Dazu kommt noch ein äufserer Grund hinzu, der den Lehrerstand zwingt, sich über hygienische Dinge zu belehren, und, wenn ein hygienischer Unterricht stattfinden soll, diesen selbst zu übernehmen: die Schule mufs Bedenken hegen, der meist von ärztlicher Seite vertretenen Forderung, dafs man den Unterricht Ärzten von Fach überlasse, zuzustimmen und so sich gewissermafsen einen Dorn ins Fleisch zu stechen. Denn dafs manche Ärzte, wenn sie in spezielleren Unterrichtsfragen mitzureden hätten, zu wenig Rücksichten auf die sonstigen Interessen der Schule walten lassen würden, ist klar. Man sieht wohl ein, dafs ein derartiges Zusammenwirken mit Medizinern für Philologen nicht gut denkbar ist. Es würde schwere Eingriffe in den Organismus des Schul- und Unterrichtswesens mit sich bringen. Vergl. unten 5a. Übrigens fungieren in Ungarn tatsächlich an den Mittelschulen Ärzte zugleich als Inspektoren und Professoren der Hygiene. Indes warnt Dr. Kotelmann vor Überschätzung des ungarischen Vorbildes, weil die Schulärzte blofs in den gröfseren Orten vorhanden seien, sonst aber meist nur auf dem Papiere ständen (s. Verhandlungen d. deutsch. Ges. f. öffentl. Gesundheitspflege zu Berlin, 1895 S. 114). Auch wurde 1891 vom österreich. Ministerium der hygienische Unterricht an Volksschullehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten Ärzten übertragen (s. Kotelmann 4, 258 ff.).

Bei uns in Preufsen aber weisen die 1901 er Lehrpläne in Übereinstimmung mit denen von 1892 den Unterricht in der Hygiene an höheren Lehranstalten, wie ich glaube, mit Recht, den naturwissenschaftlichen Lehrern zu.

4. Form und Methode der Darbietung. Über die Form der Darbietung der schulhygienischen Belehrungen herrscht Meinungsverschiedenheit.

a) Ausschlufs rein wissenschaftlicher Werke. Klar ist, dafs wir den

Schülern auch hier wie in allen Gebieten im allgemeinen keine wissenschaftlichen Werke in die Hand geben können, was vielleicht da möglich wäre, wo, wie in Ungarn, unter anderen Schulverhältnissen ein selbständiger Unterricht in der Hygiene stattfindet.

b) Nutzbarmachung der Schülerbibliotheken. Auf der 3. Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen war eine Anstalt dafür, dafs Schriften über Gesundheitslehre in die Schülerbibliotheken aufgenommen werden sollen, und der Hauptreferent war nicht dagegen, auch teilt Retzlaff S. 10 mit, dafs in Pyritz die Bücher von Schreber »ärztliche Zimmergymnastik« und von Angerstein und Eckler »Hausgymnastik für Gesunde und Kranke« in den Klassenbibliotheken sich befinden; so fordert Hartmann (Die höhere Schule und die Alkoholfrage, S. 15) Aufnahme populärwissenschaftlicher Schriften über die Alkoholfrage in die Schülerbibliotheken; aber es ist zu bedenken, dafs, wo kein obligatorisches Lesen und Lernen gefordert wird, sich kaum viel erreichen läfst.

c) Aufnahme schulhygienischer Belehrungen in die deutschen Lesebücher. Auf der genannten Direktoren-Versammlung machte der Direktor des Nordhausener Realgymnasiums den Vorschlag, auf Gesundheitspflege bezügliche Darstellungen in die deutschen Lesebücher einzufügen: diesen Vorschlag halte ich, abgesehen von der schon von dem Referenten jener Versammlung hervorgehobenen Schwierigkeit, auch formell musterhafte Stücke der Art zu finden, deshalb, soweit es sich um höhere Schulen handelt, für verwerflich, weil nach meiner Ansicht ein deutsches Lesebuch für höhere Schulen wesentlich literarischen und vaterländischen Zwecken dienen mufs; für die Volksschule ist der Gedanke annehmbar, da hier das Lesebuch aus praktischen Gründen mehr encyklopädischen Charakter hat, vergl. Hillenberg, Zeitschr. f. Schulges. 1905, 5.

α) Im 18. Jahrhundert. Schon im achtzehnten Jahrhundert trieb die bitterste Notwendigkeit dazu, das in Schmutz und Unwissenheit verkommende niedere Volk über gesundheitliche Dinge zu belehren: vergl. Eb. v. Rochow »Geschichte meiner Schulen«. Eberhard von Rochow nahm in seinen 1772 erschienenen »Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute« an 15. Stelle einen Abschnitt auf: »Von den Mitteln, die Gesundheit zu erhalten« und einige Vorschläge, die verlorene Gesundheit wiederherzustellen; er zuerst hat auch in sein Lesebuch für Landschulen, betitelt »der Bauernfreund« (1776, wiederholt als »der Kinderfreund«) Unterweisungen aus der Gesundheitslehre in verschiedenen Formen aufgenommen; da sind Stücke, welche die Belehrung in der Art direkter Anweisungen und Gebote geben, da sind andere, welche die pädagogische Form typischer kleiner Erzählungen verwerten und durch Exempel belehren; auch die Form des Dialogs wird verwertet, und allenthalben, auch in die kleinen, sonstiger unterhaltender Belehrung dienenden Erzählungen findet sich manche gute Gesundheitsregel eingestreut. Ähnliche belehrende Lesestücke boten auch andere Lesebücher: so H. G. Zerrenners Lesebücher, so F. P. Wilmsens deutscher Kinderfreund. Am meisten aber ist die Absicht, das Nützliche durch ein Angenehmes zu vermitteln, durchgeführt in dem Volkslesebuche des bekannten Genossen Basedows und Salzmanns am Philanthropin: Rudolf Zacharias Becker »Das Not- und Hilfsbüchlein oder lehrreiche Freuden- und Trauergeschichte des Dorfes Mildheim«, 2 Teile, Gotha 1787 (neue Ausg. 1825). Hier wird in dem Rahmen einer Erzählung der Begebenheiten des Dorfes Mildheim, die mit veranschaulichenden Holzschnitten im Geschmack der Zeit ausgestattet ist, eine umfassende Belehrung des Landvolkes über alle möglichen Pflichten und Aufgaben und allerlei Lebensweisheit geboten: die Weisheit aber strömt aus der reichen Quelle, genannt »Not- und Hilfsbüchlein«, das der neue Herr v. Mildheim von der Universität mitgebracht hat und der Herr Pastor dem Volke auslegt. Die Lehren dieses Buches selbst wieder werden nicht in einfacher kategorischer Form erteilt, sondern sind mit erzählendem Beiwerk ausstaffiert. »Alles mit glaubhaften Historien und Exempeln bewiesen und mit Bildern gezieret«, heifst's auf dem Titel. Da sind denn auch in dieser Weise zahlreiche Gesundheitsregeln verarbeitet, und die Form, die ihnen gegeben ist, bezeichnet einen gewaltigen Fortschritt gegen

Rochow, wobei allerdings in Betracht kommt, dafs das Buch für erwachsene Bauern geschrieben ist. So stehen in Kapitel 4 und 5 des ersten Bandes Mafsregeln gegen das Begraben Scheintoter, in Kap. 6 Lehren über die Wiederbelebung Erfrorener. 2 Abschnitte sind den Belehrungen über Nahrung, Kleidung, Wohnung, Körperpflege, Verhalten bei Krankheits- und Unglücksfällen aller Art gewidmet. Und manches Stück, wie das vom Koch- und Trinkwasser, vom Branntwein und dessen Nutzen oder Schaden, von der Wohnung könnte, modernisiert, mit besseren Abbildungen versehen und den neueren hygienischen Forderungen gemäfs bearbeitet, recht gut in Volksschullesebücher eingereiht werden: es würde von den Kindern lieber angenommen werden als trockene Anweisungen und Regelsammlungen. Die Gesundheitslehren Beckers riefen, wie das dem 2. Bande angefügte »Verzeichnis der in der Mildheimischen Schul- und Gemeindebibliothek befindlichen Bücher« ausweist, eine den Schulmeistern empfohlene »Mildheimische Gesundheitslehre« von Dr. Dan. Collenbusch (3 Teile, Gotha 1799—1801) hervor.

β) In den letzten Jahrzehnten. Derselbe Gedanke, hygienische Belehrungen in die Volksschullesebücher aufzunehmen, tauchte in den 70er Jahren unseres Jahrhunderts wieder auf. Zuerst 1877 in Karl Fischers »Volks-Gesundheitspflege und Schule«. Dann beschlofs die vom österreichischen Unterrichtsminister 1887 einberufene Kommission zur Beratung der Umgestaltung des im K. K. Schulbücherverlage herausgegebenen deutschen Volksschullesebuchs: »In das Volksschullesebuch haben auch Lesestücke über die Grundsätze der Gesundheitslehre in einer dem kindlichen Alter von 6—12 Jahren fafslichen Form Aufnahme zu finden.« So nahm sich der niederrheinische Verein für öffentliche Gesundheitspflege des Gedankens an und erliefs ein Preisausschreiben für geeignete Aufsätze aus dem Gebiete der Gesundheitslehre für Volksschullesebücher: 33 Aufsätze der Art wurden mit Preisen bedacht und 1890 bei Du Mont-Schauberg in Köln gedruckt. Die Verfasser sind überwiegend Pädagogen, Lehrer an Seminarien, Volksschulen und Realanstalten, zum kleineren Teil Ärzte. Unter ersteren nenne ich H. Herold, der auch selbständig 1890 den Versuch gemacht hat, in Form unterhaltender Erzählungen die Lehren der Hygiene dem schlichten Verstande mundgerecht zu machen, Julius Kirchhoff, den Verfasser einer »Gesundheitslehre in Schulen«, Peter Klauke mit 3 Aufsätzen: »Das Atmen«, »die Haut und ihre Pflege« und »die Zähne und ihre Pflege«, die sich wiederholt finden in dessen »Gesundheitslehre für Schulen«. Verschiedene Darstellungsmethoden finden hier Verwendung, teils die schlicht lehrende, teils die durch unterhaltende Erzählung belehrende. Berücksichtigung der Alkoholfrage im deutschen Lesebuche fordert Hartmann, Die höhere Schule und die Alkoholfrage, 1905, S. 15.

d) Regelsammlungen. Den eigentlichen Nachwuchs jener Lesestücke der Schullesebücher bilden Regelsammlungen, teils in Form trockener Mitteilung, teils in der Form der Katechese. Indes ist dabei das Bedürfnis, die Lehrer oder Zöglinge auf eine breitere Basis der Gebote und Verbote zu verweisen, unabweisbar. Das einzig Richtige wäre natürlich, die Basis zu schaffen durch anatomisch-physiologische und überhaupt naturwissenschaftliche Belehrungen. Das achtzehnte Jahrhundert ist auch hier vorangegangen. Die damaligen Aufsteller populärer Regeln verweisen gern auf biblische Aussprüche: so Friedrich Hoffmann in »Gründlicher Unterricht, wie ein Mensch nach den Gesundheitsregeln der heil. Schrift sein Leben und Gesundheit lang konservieren könne« (Ulm 1722); ebenso Christ. Gottl. Troppanegers »Gründlicher Unterricht, wie sich ein Mensch nach Anweisung der aus heiliger Schrift gezog. diätetischen Regeln bey guter Gesundheit erhalten kann« (Halle o. J.). Ohne solche Autorität behelfen sich die »Gesundheits-Regeln, von vornehmer Hand aufgesetzt« (2. Aufl. 1757). Dagegen spielen Verweise auf die Bibel wieder eine grofse Rolle in dem »Gesundheits-Katechismus« von Dr. B. Christoph Faust, Hof-Leibarzt in Bückeburg, der 1830 in Leipzig die elfte Auflage erreichte und nach den direkten Angaben des Vorwortes dieser Auflage in vielen Knaben- und Mädchenschulen eingeführt wurde. Dazu erschien 1796 (in Hamburg) eine Art Ergänzung: J. C.

Möller, »Vorübungen der Gesundheitslehre; Gespräche mit Kindern über die wichtigsten Teile des menschlichen Körpers«. In der Form ist Fausts Buch ganz dem Lutherschen Katechismus mit Fragen des Lehrers und Antworten des Schülers nachgebildet, nach Rochows Vorgang, der in seinem Kinderfreund z. B. 2, 72 die Katechese zur hygienischen Belehrung verwendet hatte. Auch sonst macht sich Faust Methoden Rochows und Beckers zu nutz: so, wenn auch nur vereinzelt, die Illustration durch den Holzschnitt; wie jene sucht er zu interessieren durch allerlei geschichtliche Mitteilungen. Die Darstellung ist aber oft von einer wahrhaft pastoralen Breite, oft trivial und mit Entbehrlichem überladen. Auch liegt sie unserer Anschauungsweise mit ihrer Verquickung von Naturlehre, Ethik und Religion oft sehr fern. Man findet ergötzliche Proben daraus in meinem Aufsatze: »Der hygienische Unterricht an höheren Schulen«, Zeitschr. f. Philos. u. Pädag. 1895. Man kann daran lernen, wie wenig angebracht es ist, ein umfangreiches Material in die enge Form von Frage und Antwort hineinzupressen. Diese Erkenntnis und das Zu-viel Fausts veranlafsten einen Unbekannten, der aber doch neben Tissot, Unzer und Hufeland auch auf Faust fufst, im Jahre 1800 eine neue »Gesundheitslehre für alle Stände; ein Lese- und Lehrbuch zum Gebrauch in Schulen« erscheinen zu lassen (Berlin, Fr. Maurer). Dies Buch gibt die Anweisungen und Belehrungen ohne die Form der Frage und Antwort. Aber es kann einer breiteren Basis (vergl. oben) nicht entbehren: Zur Erläuterung der Paragraphen verweist es auf Beispiele, die sich finden in Rochows Kinderfreund, Beckers Not- und Hilfsbüchlein, Zerrenners Volksbuch, Müllers Exempelbuch zum Gesundheitskatechismus, auf »die Schule der Erfahrung für alle, denen Zufriedenheit, Leben und Gesundheit wert sind« (Berlin, Maurer 1799). Eine Haupttendenz des Buches ist natürlich wie bei allen genannten der aufklärerische Kampf gegen den Aberglauben (Vorrede S. 8), gegen den Glauben an Gespenster (§ 128), Quaksalber, Besprechen, Behexen, Universalmittel, Arcana, das Büfsen der Rose u. dergl. (s. Kap. XVIII; § 205). Wenn sich nun auch allerlei Altfränkisches-Triviales, viel nicht zur Sache gehörige Teleologie, manches Wunderliche, auch manches heut als falsch Erkannte findet, so ist doch der Eifer und Fleifs, mit dem hier alle Gebiete, Luft, Nahrungsmittel, Getränke, Tabak, Schlaf, ansteckende Krankheiten, Hilfe in Unglücksfällen usw., umspannt werden, in hohem Grade löblich. Indes, wie nahe es auch liegt, einfach kategorische Regeln aufzustellen, die die Schüler zu memorieren haben, so ist es doch von vornherein klar, dafs eine solche Zusammenstellung zahlreicher Einzelsätze ein buntes Gericht vorstellt, das, zumal wenn dabei eine eingehende Begründung fehlt, aus pädagogischen Gründen Bedenken erregen mufs, wie denn auch schon auf der 3. Direktorenversammlung der Provinz Sachsen 1880 der Referent sie verwarf. Auf der höheren Schule wird mit Recht von dieser wenig fördernden Art abgesehen, da ja hier die Möglichkeit gegeben ist, dafs die Schüler aus dem vorzuführenden Organismus des Menschen selbst die Regeln ableiten, sich von ihrer Berechtigung überzeugen, die Einsicht in Wollen, das Wollen in Vollbringen umsetzen, wie Retzlaff treffend ausführt.

Eine moderne Regelsammlung dieser Art hat der Berliner Lehrerverein herausgegeben, nachdem schon 1877 Karl Fischer in der Schrift »Volksgesundheitspflege und Schule« einen Katechismus für Zöglinge der Volksschule aufgestellt hatte. Beachtenswert ist der Vorschlag Retzlaffs, den Regeln die Form gereimter oder ungereimter kurzer Kernsprüche zu geben nach Art derer, die schon im Munde des Volkes sind, z. B.: »Nach dem Essen sollst du stehn oder 1000 Schritte gehn.« So hat bereits Robert Kefsler in seiner für einfache Volksschulen verfafsten »kurzen Gesundheitslehre« diese Art von Regelfassungen, z. B.: »Ein voller Bauch studiert nicht gern«, »nach dem Essen sollst du ruhn oder auch ein Schläfchen tun«, »wer trinkt ohne Durst und ifst ohne Hunger, der stirbt noch als Junger« u. a. Ja, schon 1885 bietet Julius Kirchhoff in seiner Gesundheitslehre einen Paragraphen von Gesundheitssprüchen, z. B.: Ifs was gar ist, trink, was klar ist«; zur Atmung: »Atme tief, atme rein! Geh oft in den Wald hinein!« zur Hautptflege: »Kopf kühl, Füfse warm, machen den reichsten Doktor arm«:

zur Haltung: »Gerade sitze, Rückgrat stütze!« Wenn sie, wie die letzte greifbar sind, sind solche Regeln gut; zweifelhaft aber bleibt ihr praktischer Nutzen, wenn sie so allgemein gehalten sind wie: »Die Sinne sind des Geistes Tor, sie abzustumpfen sich dich vor!« Vergl. Zeitschr. f. Schulges. 1905, 193f.: 10 Gebote über ansteckende Krankheiten. Ebenda 1904, 149 ff.

Man hat auch schon mit Tafeln zum Aufhängen in den Klassenzimmern, die in weithin sichtbarem Druck die hauptsächlichsten Gesundheitsregeln enthalten, Versuche gemacht: Retzlaff hebt demgegenüber die Indifferenz der Jugend hervor: wenn nicht gerade, wie etwa bei einer Choleraepidemie eigene Lebensgefahr zur Kenntnisnahme solcher Anschläge treibe, blieben sie unbeachtet.

e) Organische Verbindung mit anderen Unterrichtsfächern. Die beste und solideste Art der Darbietung, welche auch für höhere Lehranstalten jetzt durch die Lehrpläne sanktioniert ist, ist die der organischen Verbindung mit anderen Unterrichtsfächern; diese ist auch geboten, weil die Behandlung der Gesundheitslehre als eines selbständigen Gegenstandes selber wieder eine Überbürdung der Schüler herbeiführen würde. Vergl. die Ausführungen des Prof. Dr. Finkler über den »hygienischen Unterricht in der Schule« auf der 4. Hauptversammlung des Allgem. Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege in Bonn (am 3. Juni 1903). Karl Fischer wünschte für den elementaren Hygiene-Unterricht 1877 Anschlufs an das Lesebuch, den naturkundlichen, den Anschauungs- und Religionsunterricht, und letzteren rühmt auch Hoffmann als ein Hauptmittel, der Verwüstung des jungen Körpers mittelbar entgegenzuwirken. Man hat auch daran gedacht, hygienische Belehrungen mit dem Turnunterrichte zu verbinden (s. Verhandlungen der preufs. Direktor.-Konf. VII, 89), was natürlich nur für einen Teil der hygienischen Belehrungen sich empfiehlt, da das Turnen doch nur einen kleinen Teil der praktischen Hygiene darstellt. Es liefse sich allerdings sehr viel Gutes stiften, wenn gelegentlich an die Ausführnng der Leibesübungen eindringliche Unterweisungen über das Verhalten des Herzens, der Atmungsorgane usw. bei Muskeltätigkeit angeschlossen würden. Zu Grunde zu legen wäre da etwa die Betrachtungsweise des gerade diesen Gegenstand trefflich behandelnden Werkes von F. A. Schmidt, Unser Körper. Die richtige Ansicht, die schon der Referent der 3. Direktorenversammlung der Provinz Sachsen vertrat, ist die, welche in Preufsen schon in den 1892er Lehrplänen Gesetz geworden ist: sie will die Belehrung in den naturwissenschaftlichen Unterricht eingliedern, der die mannigfachste Gelegenheit zur Einfügung solcher Belehrungen bietet und wohl auch bei richtigem Verfahren noch die nötige Zeit für diese Belehrungen abwerfen wird. Vergl. Leubuscher in der Zeitschr. f. Schulges. 1904, 850 ff. So sind denn, seitdem die Verbindung des hygienischen Unterrichts mit den übrigen naturwissenschaftlichen Disziplinen sich eingebürgert hat, vielfach in die zoologischen Lehrbücher auch hygienische Belehrungen aufgenommen worden; so bei Lensch, Sprockhoff, Bail, Wossidlo. Mit der Methode, wie Anthropologie und hygienischer Unterricht organisch verkettet werden können, beschäftigt sich R. Seyfert in dem Buche »Menschenkunde und Gesundheitslehre in ausführlichen Präparationen« (Leipzig 1890), welches für Lehrer der Volks- und Mittelschule ein treffliches methodisches Vorbild bieten soll. Empfohlen wird den Lehrern auch L. Schmitz (Kreisphysikus) »Der Mensch und dessen Gesundheit«. Vergl. J. Vollert, Ein Wort über die Gesundheitslehre als Unterrichtsgegenstand, in der Zeitschrift »Körper und Geist« (Leipzig, R. Voigtländer), 1901/02 S. 321 ff. Auch hinsichtlich der Belehrungen über die Gefahrungen des Alkohols wird die Hauptarbeit der Lehrer der Naturwissenschaft leisten, »sei es bei der Botanik, wo er von Wein, Gerste, Hopfen, von der Kartoffel zu reden hat, sei es bei der Anthropologie, wo er das menschliche Gehirn und das Nervensystem behandelt«; siehe die vom preufsischen Kultusministerium der Beachtung der höheren Lehranstalten empfohlenen Vorträge »Die höhere Schule und die Alkoholfrage« von Prof. Hartmann und Privatdoz. Dr. Weygandt, S. 14. Hartmann a. a. O. wünscht aufserdem, dafs, womöglich, den Oberklassen ein Sachverständiger (Irrenarzt, Richter, Staatsanwalt, Gefängnisbeamter) einen Vortrag über

diesen Gegenstand hält, und zählt Fälle auf, in denen das geschehen sei.

f) Sexuelle Aufklärung. Die Notwendigkeit, sexuelle Dinge zu behandeln, wird immer mehr anerkannt. Ziel der unterrichtlich-erzieherischen Darbietungen mufs sein: sittliche Läuterung der Auffassung und Prophylaxe. Freilich fehlt es nicht an ärztlichen Stimmen, die einen allgemein vorbeugenden Unterricht der Art verwerfen und eine sexuelle Aufklärung nur dem Einzelindividuum gegenüber und nur in dem Falle verlangen, wenn bestimmte Veranlassung dazu gegeben ist durch geschlechtliche Erregbarkeit und Verirrungen der Zöglinge; s. A. Flachs, Zeitschr. f. Schulges. 1904, 471 ff. und den lebhaften Widerspruch gegen diese Auffassung von Therese Oppler, ebenda 629 ff. Ein neuer Weg, nämlich der, die Belehrung nur mittelbar durch die Schule zu vollziehen, unmittelbar aber durch die Eltern, wird von L. Burgerstein gewiesen in dem Aufsatze »Vorbeugende sexuelle Belehrung zehnjähriger Knaben« in der Monatsschrift für höhere Schulen, Berlin 1905, S. 307 ff. Die Schule soll auf Elternabenden die Eltern anleiten, die noch vor der Pubertät stehenden Kinder durch Erzählungen von Erlebnissen der Art, wie sie Oker-Blom in seinem Buche »Beim Onkel Doktor auf dem Lande« (übersetzt von Burgerstein, Wien 1905) einen Knaben haben läfst, zu belehren, ihre Neugier zu stillen und so sonstiger verderblichen Information den Reiz vorwegzunehmen; s. Näheres, auch über einschlägige Literatur a. a. O. — Auch hier kann der naturwissenschaftliche Unterricht, vorbereitend wenigstens, wirken, indem er an Pflanzen und Tieren das Werden neuer Lebewesen behandelt; bedenklicher ist die Behandlung des Zeugungsvorgangs, wobei jedenfalls mit dem in der Pflanzenwelt zu beginnen wäre; siehe Zeitschr. f. Schulges. 1905, 256. Auf solcher Grundlage wäre dann von einem geeigneten — das Wort mit allem Nachdruck gesagt! — von einem besonders geeigneten Arzte eine eigentliche sexuelle Belehrung zu bieten. (Ebenda 256.) Freilich glaube ich, dafs auch dieser ärztliche Unterricht nicht in den Rahmen des übrigen Unterrichts eingefügt werden sollte: er wirkt nachdrucksvoll, wenn er an einen bedeutenden Wendepunkt der Entwicklung verlegt wird: in die Zeit des Abgangs von der Anstalt. Tritt da, kurz vor dem entscheidenden Schritt ins Leben an die jungen Menschen ein herzenskundiger und kluger Arzt mit solchen Lehren heran, so werden sie ihm Beachtung schenken, und zwar mehr Beachtung als einem Lehrer: denn in dem Arzte dürften sie nicht wie in diesem den berufsmäfsigen Sittenprediger, den unpraktischen Idealisten sehen, der nicht mehr mit der Jugend fühlt (s. L. Martens, Neue Jahrbücher für Pädagogik, 1905, II. Abt. XVI. Bd., 246 ff. »Ein Vortrag in der Schule über Gesundheit und Sittlichkeit«), sondern die fachmännische Autorität. Hier ist auch eine Reibung zwischen ärztlichen und Schulinteressen nicht anzunehmen. Wenn irgendwo, so hängt hier alles von der praktischen Durchführung ab. Praktische Versuche, die Abiturienten zu warnen und zu beraten, sind Ostern 1905 in Düsseldorf durch den damaligen Direktor Prof. Dr. Cauer, in Elberfeld, Dortmund (s. Zeitschr. f. Schulges. 1905, 429), in Frankfurt a. M. und in Strasburg i. Westpr. gemacht worden. Sehr beachtenswert ist der Bericht, den uns über das Verfahren in Düsseldorf Herr Geh. Ober-Reg.-Rat A. Matthias in der Monatsschrift für höhere Schulen 1905, 313 f. mitteilt. Dort wurde für die Belehrung die Zeit zwischen der schriftlichen und mündlichen Prüfung gewählt, eine Zeit, in der die an sich gedämpfte Stimmung die rechte Disposition der Hörer herbeiführte. Über den Modus des Verfahrens und die Hauptpunkte des ärztlichen Vortrags bei jenen praktischen Versuchen s. aufserdem Martens a. a. O. S. 247 f. Sehr zweckmäfsig würden an solche Aufklärungen auch gleich zusammenfassende Belehrungen über die Wirkungen des Alkohols auf den Geschlechtstrieb angeknüpft; s. Hartmann, Die höhere Schule und die Alkoholfrage, S. 20 f.

5. **Art, Umfang und Anordnung der Belehrungen.** a) Kein systematischer Unterricht. Drängender als je wird jetzt das Verlangen nach einem besonderen Unterricht in der Gesundheitslehre laut. Ist er unentbehrlich? Und wer soll ihn erteilen, Ärzte oder Lehrer? Das sind die Fragen, die auch für die höhere Schule der Beantwortung entgegenstreben. Es gibt

Ärzte, die selbst davon abraten, ihren Fachgenossen den Unterricht zu übertragen: ihnen fehle eine pädagogische Vorbildung und der stete, innigere Zusammenhang mit den Kindern. Auch könnten Lehrer sich sehr wohl genügend darauf vorbereiten. (Hillenberg, S. 7.) Damit, dafs die hygienischen Belehrungen mit dem naturgeschichtlichen Unterricht verbunden werden, ist an sich schon ausgesprochen, dafs der Unterricht kein selbständiges, abgeschlossenes Fach bilden, dafs er vielmehr nur solche Belehrungen bieten soll, welche an die Lehre vom Bau des menschlichen Körpers sich anschliefsen lassen. Damit aber würden wichtige Teile der Hygiene nicht zu ihrem Rechte kommen. So wie die Sache jetzt für die höheren Schulen liegt, ist Beschränkung auf das Notwendigste geboten. Doch wird sich ein gewisses System wohl auf den höheren Lehranstalten ausbilden, das auf die eigentliche hygienische Unterweisung in Tertia und Untersekunda schon von Anbeginn des naturgeschichtlichen Unterrichts auf der untersten Stufe her vorbereitet, sowohl durch Vorbild und Disziplin, als auch gelegentlich durch belehrende Hinweise. Eine Hauptaufgabe der hygienischen Belehrungen ist es, wie Retzlaff S. 6 f. treffend hervorhebt, um den Schüler ganz zu überzeugen und zu gewinnen, ihn auf das gewisse frühere oder spätere Eintreten der schädlichen oder guten Folgen des Unterlassens oder Tuns aufmerksam zu machen, ihm klarzumachen, dafs die schädlichen Folgen falscher Lebensweise, auch wenn sie sich nicht sofort geltend machen, nicht ausbleiben werden, ihm umgekehrt fröhliche Zuversicht zu verleihen, indem man ihn sichtbare Erfolge der Leibespflege, wie Zunahme des Brustumfangs bei Lungengymnastik oder Muskelzunahme infolge des Turnens selber messen läfst (a. a. O. S. 7).

b) Verteilung auf die Kapitel der Lehre von den Organen des Menschen. Was die Anordnung betrifft, so könnte man von den Gegenständen und Umständen, welche zu Krankheitsquellen werden können, ausgehen; da aber kein systematisch erschöpfender Unterricht stattfinden soll, so wird gewöhnlich gemäfs den Bestimmungen der Lehrpläne von den Organen des menschlichen Körpers ausgegangen. Diese Anordnung empfiehlt auch Retzlaff a. a. O. Da Zusammenhang ausgeschlossen ist, so verlangt Retzlaff, damit die vielen Einzelheiten sich nicht verlieren, am Schlusse eine zusammenfassende Wiederholung, und original, wie mehrere seiner Vorschläge, ist auch der, diese Rekapitulation anzustellen an dem Faden der Frage, wie der Schüler sich die gesundheitsgemäfse Verlebung eines Tages vorstelle.

Die Verteilung könnte sich folgendermafsen gestalten (vergl. Retzlaff S. 9 ff.):

α) Knochen, Muskeln, Nerven. F. A. Schmidt, Unser Körper § 12—118 und § 206—249. Aufser der gehörigen Ernährung ist hier die zweckmäfsige Bewegung durch gymnastische Übungen, Turnen, Schwimmen, Eislauf usw. zu empfehlen, insofern sie diese Organe mittels vermehrter Blutzufuhr stärke, die Nerventätigkeit steigere, den Stoffwechsel fördere, die inneren Organe entlaste, den Willen stärke, so dafs er wirklich die volle Herrschaft über den Leib erlangt: nur erst unter dieser seien graziöse Bewegungen ohne unfreiwillige Nebenbewegungen möglich. Hier ist von der Körperhaltung zu sprechen, von Wirbelsäuleverkrümmungen (F. A. Schmidt a. a. O. § 43—46) und deren Verhütung und Bekämpfung durch Leibesübungen (s. ebenda). Hier ist aber auch auf die Folgen übertriebener, zu anstrengender Bewegungen, Herzklopfen, Schwindel usw. hinzuweisen; dann darauf, wie die Übungen zu Mahlzeiten, Schlaf und geistiger Arbeit in rechte Beziehung gesetzt werden müssen. Hier müfste aber auch, wie dies z. B. bei Lentsch geschieht, auf das Wesen der Verrenkungen, Verstauchungen, Quetschungen und Brüche der Knochen, das zweckmäfsige Verhalten bei solchen hingewiesen werden. — Die Zähne kann man, wie Retzlaff will, bei der Lehre von den Knochen mitbehandeln oder, wie andere tun, bei der Lehre von den Verdauungsorganen. Hier hat Dr. Brusmann in der deutschen Monatsschrift für Zahnheilkunde 14 Sätze (s. Keesebiter im Progr. d. 4. städt. Realschule zu Berlin 1894, S. 14 u. 15) aufgestellt über Wert der Erhaltung der Zähne, Zahnpflege, Verhalten bei hohlen Zähnen und Zahnlücken, Milchzähne der Kinder und die Frage, wann der Zahnarzt in Anspruch genommen werden mufs, die eine völlig ausreichende Norm des Verhaltens geben. Gut ist es, wenn

außerdem, wie Retzlaff will, der Lehrer warnt vor Kraftproben mit den Zähnen durch Beißen auf Metalle, Knochen, Nüsse und andere harte Gegenstände, und vor raschen unvermittelten Temperaturwechseln der als Nahrung an die Zähne kommenden Stoffe.

β) Bei dem Kapitel Herz und Kreislauf des Blutes: ließe sich manches lehren, was aber auch bei mehreren anderen Kapiteln sich anbringen läßt, z. B. über zweckmäßige Ernährung, Alkoholgenuß, Wirkung des Tabaks, Bewegung, Körpererwärmung, Sauerstoffzufuhr. (S. F. A. Schmidt a. a. O. § 119—145, besonders über die Herzarbeit bei Muskeltätigkeit, Anstrengung und Ermüdung des Herzens, Übung und Kräftigung des Herzens, Übungsbedürfnis des Herzens.)

γ) Sinnesorgane. Das Auge: Sein Bau ist an Modellen und Abbildungen zu veranschaulichen (s. Retzlaff S. 11). Die Darlegung der Entstehung der Kurzsichtigkeit (ebenda S. 11 f.) erfordert einige optische Kenntnisse von den Linsen: hier ist das Gymnasium im Nachteil gegen das Realgymnasium, da auf ersterem die Gesundheitslehre in O III, die ersten Belehrungen aus der Optik in U II liegen, auf dem Realgymnasium beide Disziplinen in U II zusammentreffen. — Auch hierbei ist auf Sitz und Haltung (Gefahren der Lordose, Kyphose, Skoliose!) sowie Beleuchtung einzugehen; auch nach Retzlaff (S. 12) auf das Schädliche plötzlicher Abkühlung des Auges bei kalter Waschung unmittelbar nach dem Aufstehen und der Erhitzung durch die Wärmestrahlen künstlicher Lichtquellen.

Das Ohr: Hier ist zu besprechen die Reinigung des äußeren Gehörgangs, die Gefährdung des Trommelfells von außen (Eindringen von verletzenden Gegenständen, zu starker Schall, Schläge auf die Muschel), von innen (Unterdrückung des Niesens), Verstopfung der Ohrtrompete durch Schleimabsonderung bei Katarrhen (s. Retzlaff S. 12). Geruch und Geschmack: Abstumpfung durch zu scharfe Gerüche, Schnupfen, zu scharfe Genußmittel (Retzlaff S. 12).

δ) Die Haut. Hier ist über die Aussonderungen durch die Haut in gasförmiger und flüssiger Gestalt, über die Temperaturveränderungen im Körper durch Schweißverdunstung, über Abhärtung, Erkältung und Katarrhe vergl. Artikel »Abhärtung« I, 16 f., Waschen, Baden, Wäschewechsel, die beste Art der Leibwäsche, über Blutvergiftungen zu sprechen. Die Kleidung läßt sich zum Teil hier, zum Teil bei Gelegenheit der Atmungs- und Verdauungsorgane behandeln.

ε) Atmungs- und Verdauungsorgane. Bei ersteren ist wie schon beim Auge auf die Gefahren schlechter Körperhaltung hinzuweisen, sodann auf die Notwendigkeit, die Nachteile der sitzenden Lebensweise durch Spazierengehen und Gymnastik wieder wett zu machen, ferner auf die angemessene Art der Kleidung (vergl. »Haut«). Hier auch einiges über Ventilation, Heizung und Reinigung der Wohn- und Schlafräume; ferner über Nasenatmung. Bei den Verdauungsorganen können die Zähne (wenn sie nicht schon bei dem Knochensystem erledigt sind) mit ihrer Pflege behufs rechten Zerkauens der Speisen erwähnt werden, dann die Faktoren, welche die Verdauung fördern: Magensaft, die richtige Temperatur der Speisen, Warmhaltung des Magens durch entsprechende Bekleidung, ferner wann und welche körperliche Tätigkeit die verschiedenen Phasen der Verdauung fördert (s. Retzlaff S. 13); über Verschlucken.

Über mehrere der genannten Kapitel verteilt sich die Belehrung über die erste Hilfsleistung bei Unglücksfällen: so ist z. B. Blutstillung bei der Lehre vom Blute, Hilfe bei Knochenbrüchen bei der Lehre von den Knochen, Hilfe bei Brandwunden bei der Lehre von der Haut mitzulehren.

c) Verteilung auf die Abschnitte des gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichts. Man erkennt wohl, daß bei dieser Zusammendrängung der hygienischen Unterweisungen mancher Gegenstand nicht die Beleuchtung erfahren kann, die er von seiten anderer naturwissenschaftlicher Disziplinen verlangt. Vielleicht wäre es demnach besser die hygienischen Belehrungen auf das ganze Gebiet des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu verteilen, wobei ja immerhin der Lehre vom Bau des menschlichen Körpers der Löwenanteil verbleiben und auf höheren Stufen geeignete Wiederholungen stattfinden

könnten, um einer Verzettelung vorzubeugen; die hygienischen Belehrungen, welche das Auge betreffen, könnten dann mit der Optik (auf dem Gymnasium in U II und vertieft in O I) verbunden werden, die das Ohr betreffenden mit der Akustik (auf dem Gymnasium in U II, ebenso auf den Realanstalten, hier allerdings wieder zusammenfallend mit der anthropologischen Belehrung), die auf die Nahrung, Luft, Wasser bezüglichen mit der Chemie (auf dem Gymnasium in U II, auf den Real-Anstalten in U II, O II oder O I); die Lehre von den Infektionskrankheiten würde naturgemäfs mit der Lehre von den Mikroorganismen aus dem Pflanzen- und Tierreich verbunden, wenn nur nicht der Abschlufs des botanisch-zoologischen Unterrichts schon in O III (G.) resp. U II (R-G.) läge, Klassen, in denen die nötige Reife für diesen Gegenstand schwerlich vorhanden ist. Wie wäre es, wenn in O II oder I die übrige Naturwissenschaft ein paar Stunden für dieses gewifs interessante und lohnende Kapitel hergäbe? So würde eine Entlastung der einen jetzt für die Gesundheitslehre bestimmten Klasse stattfinden und der hygienische Unterricht zugleich umfangreicher, eindringlicher und von anhaltenderer Einwirkung werden. Auch die preufsischen Lehrpläne von 1901 empfehlen (S. 67), im chemischen Unterrichte wichtige hygienische Gesichtspunkte, z. B. bei der Besprechung von Wasser Luft, und Nahrungsmitteln in Betracht zu ziehen. Ebenso Adolf Matthias, praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten, 2. Aufl., München 1903 S. 56 f) Es ergäbe sich dabei etwa folgende Verteilung:

Für das Gymnasium:	Für Real-Anstalten:
in O III: Hygiene der Bewegungsorgane (Knochen, Muskeln), der Herztätigkeit, des Geruch-, Geschmack- und Gefühlssinnes, des Blutes, der Haut, der Atmungs- und Verdauungsorgane (mit Ausschlufs des die Nahrungsmittel selbst Betreffenden);	in UII: das Pensum der O III und U II des Gymnasiums.
in U II: Hygiene des Ohres und Auges.	
in O II: Hygiene der Nahrung, der Luft, des Wassers. Lehre von der Bekleidung in Verbindung mit der Wärmelehre und meteorologischen Belehrungen.	in O II: wie in der O II des Gymnasiums.
in I: Infektionskrankheiten und das Wichtigste aus der sozialen Hygiene. Sehr lehrreich in Hinsicht auf die Auswahl des zu Bietenden ist Schwalbes treffliche Schrift: Schulhygienische Fragen (s. u.); er zeigt an 2 Beispielen aus der Praxis des Realgymnasiums, was alles im Anschlufs an den anthropologischen Unterricht in U II. in einem Semester in wöchentlich einer dazu bestimmten Stunde an Grundlehren der Hygiene geboten werden kann; in 4 Kapiteln wurde der Gegenstand behandelt: über Nahrungsmittel, Luft, Wasser und Elemente der Bakteriologie.	in I: wie in der I des Gymnasiums.

Literatur: K. Fischer, Volksgesundheitspflege und Schule, in v. Holzendorffs deutschen Zeit- und Streitfragen. Berlin 1877. — Jul. Kirchhoff, Gesundheitslehre in Schulen. Leipzig 1885. — Fr. Scholz, Leitfaden der Gesundheitslehre. Leipzig 1886. — Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, herausgeg. von Erismann (Kotelmann). Hamburg 1888 ff. — Gesunde Jugend, Zeitschr. f. Gesundheitspflege in Schule u. Haus. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner, 1901 ff. — Schwalbe, die Gesundheitspflege als Unterrichtsgegenstand, in der Zeitschrift für Schulges. 1888 S. 3 ff. — M. Kipper, Gesundheitslehre für das Volk. Czernowitz 1888. — K. H. Vogel, Gesundheitsregeln für Schüler in Volksschulen. Spandau 1888. — Engelhorn, Schulgesundheitspflege. Stuttgart 1888. — R. Lensch, Der Bau des menschl. Körpers. Berlin 1889. — L. Schmitz, der Mensch und dessen Gesundheit. Freiburg 1889, 2. Aufl. — Fr. Trzoska, Katechismus der Gesundheitslehre für die Schule. Königsberg i. Pr. 1889. — Wätzoldt, über Fortbildungskurse in der Gesundheitslehre für junge Mädchen an der Kgl. Elisabethschule zu Berlin, in der Zeitschr. f. Schulges. 4, 120 ff. — Bertha Meyer, Gesundheitslehre für die weibliche Jugend. Leitfaden für angehende Lehrerinnen und Erzieherinnen. Berlin 1890. — Richard Seyfert, Menschenkunde und Gesundheitslehre in aus-

führlichen Präparationen. Leipzig, 2. Aufl. 1897. — Aufsätze a. d. Gebiete der Gesundheitslehre für Volksschullesebücher vom niederrhein. Verein f. öffentl. Gesundheitspflege herausgegeben. Köln, Du Mont-Schauberg 1890. — H. Herold, Gesundheit und Jugend. Münster i. W. — Rob. Keßler, Kurze Gesundheitslehre. Langensalza 1899. — Eulenberg und Bach, Schulgesundheitslehre. Berlin 1891. — Gesundheitsregeln für die Schuljugend, zusammengestellt von der Hygienesektion des Berliner Lehrervereins, mit einem Begleitwort von W. Siegert. Berlin (W. Ifsleib). — Eydam, Gesundseitslehre für Haus und Schule. Braunschweig 1891. — M. Eschner, Bau und Pflege des menschl. Körpers; als Erläuterung bezw. Text zu des Verfassers anatom. Wandtafeln. Leipzig 1891 (2. Aufl.). — J. Kaftan, Gesundheitspflege in Haus- und Schule. Ein Lesebuch für Eltern und Erzieher. Berlin 1891 (2. Aufl.). — Bertha Meyer, Gesundheitslehre für die weibliche Jugend, insbes. zum Gebrauch beim Unterricht in Fortbildungsanstalten. Berlin 1891 (2. Aufl.). — Hoffmann, Lehrbuch der Gesundheitspflege. Langensalza 1891. — Nicklas, Streifzüge durch das Gebiet der Schulhygiene, Blätter f. d. bayer. Gymnasialschulwes. 1891. — Bail, neuer methodischer Leitfaden f. d. Unterricht in d. Zoologie und Unterweisungen über die Gesundheitspflege im Anschluſs an die Lehrpläne f. d. höh. Schulen Preuſsens. Leipzig 1892. — Pet. Klauke, Gesundheitslehre für Schulen. Düsseldorf 1892. — Sprockhoff, Grundzüge der Anthropologie. Hannover 1892 (2. Aufl.) — Wossidlo, Der Mensch. Berlin. — M. Poehlmann. Die Gesundheitslehre in der höheren Mädchenschule, Progr. Tilsit 1893. — O. Schmidt, Die Gesundheitslehre als Lehrgegenstand in der höh. Mädchenschule, Progr. Charlottenburg 1893. — Keesebiter, Zur Hygiene unserer Jugend in Schule und Haus, Progr. der 4. städt. Real. schule zu Berlin 1894. — O. Retzlaff, Über den Unterricht in der Gesundheitspflege an Gymnasien, Progr. Pyritz 1894. — Bertram, Über hygienische Einrichtungen in amerikan. Schulen, Verhandl. der deutsch. Gesellsch. für öffentl. Gesundheitspflege zu Berlin, 1894, 5. Sitzung. — F. Kröger, Wer kennt die Wunder seines Ich? Berlin bei Hirschwald. — J. Woldrich und A. Burgerstein, Leitfaden der Somatologie des Menschen für Lehrer- und Lehrerinnenbildungs-Anstalten; 8. Aufl. Wien 1894 (mit einem Anhang: »Schulhygiene«). — L. Burgerstein und A. Netolitzki, Handbuch der Schulhygiene, 2. umgearb. Aufl. Jena, Gust. Fischer 1902. — Berth. Schulze, der hygienische Unterricht an höheren Schulen, Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) 1895. — Otto Janke, Über den Unterricht in der Gesundheitslehre. Hamburg und Leipzig 1895. — F. A. Schmidt, Unser Körper. 1898/99. Leipzig, R. Voigtländer. 2. Aufl. 1903. — B. Schwalbe, Schulhygienische Fragen und Mitteilungen. Wiss. Beil. z. Jahresbericht des Dorotheenst. Realgymnasiums zu Berlin Ost 1898. — Über die deutsche Enthaltsamkeitsbewegung in Hinsicht auf die Schule vergl. »Die Enthaltsamkeit, Blätter zur Bekämpfung d. Alkoholismus. Organ d. deutsch. Vereins abstienter Lehrer« 1899 ff. — Franz Trzoska, Katechismus der Gesundheitslehre für die Schule. Königsberg i. Pr. 1899. Derselbe, Der Unterricht in der Gesundheitslehre anf den höheren Lehranstalten. Leipzig 1900. — W. Bode, Schule und Alkoholfrage. 4. Heft der Studien zur Alkoholfrage. Weimar 1902. — Bericht über den 1. Internationalen Kongreſs für Schulhygiene in Nürnberg. Ostern 1904. Nürnberg 1904. Bd. II. — Leo Burgerstein, Gesundheitsregeln für Schüler und Schülerinnen aller Lehranstalten. 10. Aufl. Für Deutschland bei B. G. Teubner 1905. — Hartmann u. Weygandt, Die höhere Schule und die Alkoholfrage, zwei Vorträge usw. Berlin 1905, Mäſsigkeits-Verlag des Deutschen Vereins gegen den Miſsbrauch geistiger Getränke, bes. S. 13 ff. — Max Oker-Blom, Beim Onkel Doktor auf dem Lande, übers. von L. Burgerstein. Wien u. Leipzig 1905.

Groſs-Lichterfelde. Berth. Schulze.

Hyperphantasie

1. Definition. 2. Merkmal der Krankhaftigkeit. 3. Vorkommen. 4. Behandlung.

1. Definition. Man versteht unter Hyperphantasie eine krankhafte Steigerung der Phantasietätigkeit. Sie äuſsert sich teils in phantastischen Ausgestaltungen und Ausschmückungen vergangener Erlebnisse, teils in phantastischen, vollkommen freien Erfindungen von Erlebnissen, welche bald in die Vergangenheit zurückverlegt bald für die Zukunft erwartet werden. Erheblich seltener richtet sich die krankhaft gesteigerte Phantasietätigkeit auf Erlebnisse anderer Individuen, auf Naturerscheinungen usw. Meist ist das Ich des Kindes der Mittelpunkt der krankhaften Phantasietätigkeit.

2. Merkmale der Krankhaftigkeit. Die Unterscheidung der krankhaften Hyperphantasie von der normalen Phantasietätigkeit eines lebhaften Kindes ist oft auſserordentlich schwer. Es kommt nämlich in Betracht, daſs auch das gesunde Kind oft eine Phantasietätigkeit (z. B. im Spielen) zeigt, welche über diejenige des gesunden Erwachsenen weit hinausgeht. Am sichersten sprechen für Krankhaftigkeit einer auffällig lebhaften Phantasietätigkeit folgende Merkmale:

a) Ausschlieſsliche oder fast ausschlieſsliche Richtung der Phantasietätigkeit auf

das eigene Ich des Kindes, b) einheitlicher fast monotoner Inhalt der Phantasien (Träumereien über die eigene Abstammung, über Anfeindungen und Verfolgungen, c) Absonderung von gleichalterigen Kindern und Hang zur Einsamkeit, d) Auffällig starkes und langes Nachwirken der Phantasien auf die gewöhnlichen Stimmungen, Handlungen und den Charakter des Kindes.

Wo diese 4 Merkmale zusammentreffen, kann man mit gröfster Wahrscheinlichkeit eine krankhafte Hyperphantasie annehmen. Die Erfahrung lehrt allerdings, dafs auch in vielen Fällen, wo nicht alle 4 Merkmale zusammentreffen, die gesteigerte Phantasietätigkeit Vorbote einer schweren Geistesstörung ist. Übrigens ist die Steigerung der Phantasietätigkeit zuweilen mehr Ursache der Krankheit als erstes Symptom derselben.

3. Vorkommen. Am wichtigsten ist das Vorkommen der Hyperphantasie in den Vorläuferstadien mancher Krankheiten, so namentlich der tuberkulösen Hirnhautentzündung und namentlich der originären Verrücktheit (siehe unter Paranoia). Bei der kindlichen Hysterie ist sie eines der wesentlichsten psychischen Symptome.

4. Behandlung. Für diese kommt namentlich in Betracht Überwachung der Lektüre (keine Indianer- und Jagdgeschichten u. dergl.), Regelung der Tätigkeit durch einen Stundenplan, welcher für Träumereien keine Zeit läfst, Bevorzugung körperlicher Tätigkeit und solcher geistiger Tätigkeit, welche der Phantasie weniger Spielraum läfst (Sammeln von Pflanzen usw., Zeichnen und Bauen nach Vorlagen u. dergl. m.) und endlich absolute Verhinderung des Alleinseins.

Literatur: Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. Tübingen 1887. S. 93. Die Darstellung ist leider viel zu kurz.

Berlin. Th. Ziehen.

Hypnotismus

s. Somnambulismus

Hypochondrie

1. Wesen. 2. Vorkommen. 3. Erkennung. 4. Behandlung.

1. Wesen. Die Hypochondrie ist keine Krankheit, sondern ein Krankheitszustand, welcher im Verlauf der verschiedensten Krankheiten (s. unten) auftritt. Das Hauptsymptom aller hypochondrischen Zustände ist die unbegründete und deshalb wahnhafte Vorstellung des Kranken, von einer schweren Krankheit befallen zu sein oder befallen zu werden. Als Beispiel hypochondrischer Vorstellungen führe ich z. B. einige Äufserungen eines 12 $^1/_2$ jährigen Knaben nach Emminghaus an: Alles ist ganz schlimm, an den Schläfen knackt's, um die Ohren zittert's, der Kopf wackelt nach vorn und nach hinten, die ganzen Tränen sind schon ausgelaufen, im ganzen Körper kratzt es, ich habe schon den ganzen Schleim aus der Lunge ausgespuckt, die Zunge sitzt fest, dafs ich nicht sprechen kann u. s. f. Oft knüpfen die hypochondrischen Vorstellungen an tatsächliche, aber ganz harmlose Symptome an. Das kranke Kind bemerkt einen unbedeutenden Hautausschlag und jammert nun, daran werde es gewifs sterben u. a. m. Oft treten sekundäre Angstaffekte, Denkhemmung und krankhafte Sensationen zu den hypochondrischen Vorstellungen hinzu.

2. Vorkommen. Hypochondrische Zustände finden sich namentlich a) im Beginn der chronischen Verrücktheit (siehe unter Paranoia), b) im Vorstadium der kindlichen Manie, c) im Beginn der tuberkulösen Hirnhautentzündung, d) im Verlauf der kindlichen Neurasthenie und Hysterie, e) im Verlauf der kindlichen Melancholie.

3. Erkennung. Diese bietet im allgemeinen keine Schwierigkeit. Man mufs nur im Auge behalten, dafs nicht jede übertriebene Krankheitsfurcht eines Kindes als hypochondrischer Krankheitszustand aufzufassen ist. Viele Kinder werden durch Verzärtelung und Ängstlichkeit der Eltern geradezu zur Krankheitsfurcht erzogen. Diese anerzogene Krankheitsfurcht kann wohl zur krankhaften Hypochondrie führen, ist aber nicht mit letzterer identisch. Während erstere bei einer verständigen Erziehung

verhältnismäfsig rasch weicht, ist die krankhafte Hypochondrie durch Erziehung nicht zu heilen. Die Unterscheidung gelingt leicht, wenn man beachtet, dafs die anerzogene Krankheitsfurcht — solange sie nicht zur Entwicklung einer Hypochondrie geführt hat — nicht mit anderweitigen Krankheitssymptomen verknüpft ist, während solche bei der Hypochondrie vom Arzt leicht nachzuweisen sind.

Andrerseits ist zu beachten, dafs manche Kinder, bei welchen der spätere Verlauf und leider oft auch die Sektion ergibt, dafs die Klagen begründet waren, anfangs als hypochondrisch galten. Es ist daher in jedem Fall gründliche ärztliche Untersuchung geboten. Sehr lehrreich sind in dieser Beziehung die von Zit mitgeteilten Fälle. Siehe unter Literatur!

4. Behandlung. Wenn eine krankhafte Hypochondrie nachgewiesen ist, so hat stets ärztliche Behandlung einzutreten.

Literatur: Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. Tübingen 1887. — Zit, Centralzeitung für Kinderheilkunde. 1879. Nr. 8.

Berlin. Th. Ziehen.

Hysterie

1. Wesen. 2. Vorkommen im Kindesalter. 3. Erkennung. 4. Behandlung.

1. Wesen. Die Hysterie ist eine funktionelle, d. h. nicht auf nachweisbaren Zerstörungen beruhende Krankheit des Zentralnervensystems, welche folgende Hauptsymptome zeigt:

a) Krampfanfälle, meist ohne Bewufstseinsverlust, b) Störungen der Berührungsempfindlichkeit und der höheren Sinnesfunktionen, namentlich des Sehens, c) sog. Druckzonen, d) Lähmungen mit oder ohne Kontraktur, e) krankhafte Labilität der Stimmung und eigenartige Charakterveränderungen, f) krankhafte Zerstreutheit, g) krankhafte Steigerung der Phantasietätigkeit.

Unter diesen Symptomen fehlen die unter b, c, e, f und g aufgezählten fast niemals, die unter a aufgezählten zuweilen, die unter d aufgezählten oft. Für den Nicht-Arzt ist die unter e—g aufgeführte seelische Veränderung am wichtigsten. Die Stimmung des Hysterischen ist jähen Wechseln unterworfen. Hafs und Liebe, Zorn und Angst, Ausgelassenheit und Verzweiflung können sich in rascher Folge ablösen. Im Gefühlsleben des Hysterischen nimmt das Ich eine beherrschende Stellung ein. Er ist durchaus »egocentrisch«. Um jeden Preis sucht er sich interessant zu machen. Zu objektiven Interessen ist er völlig unfähig. Dazu kommt eine gesteigerte Phantasietätigkeit, eine krankhafte Unwahrhaftigkeit und eine sehr bezeichnende Unfähigkeit zur Aufmerksamkeit. Die körperlichen Symptome sind so mannigfaltig, dafs auch eine abkürzende Darstellung vollständig ausgeschlossen ist. Es sei nur bemerkt, dafs gerade bei der kindlichen Hysterie auch krampfhaftes Lachen, Weinen, Erbrechen, Schluchzen, Grimassieren nicht selten vorkommt.

2. Vorkommen im Kindesalter. Die Hysterie ist eine Krankheit, welche nicht, wie man früher glaubte, stets erst während oder nach der Pubertät zur Entwicklung gelangt, sondern auch im Kindesalter nicht selten ist. In der Literatur sind bereits über 200 Fälle beschrieben. Mädchen werden etwas häufiger befallen als Knaben. Meist fällt der Krankheitsausbruch in das 8. bis 15. Lebensjahr. In mehr als zwei Drittel aller Fälle liegt erbliche Belastung vor. Häufig besteht zugleich Chlorose. Erziehungsfehler spielen bei der Entwicklung des Leidens eine grofse Rolle. Sexuelle Verirrungen und Erkrankungen des Genitalapparates sind fast bedeutungslos. Der erste offenkundige Krankheitsausbruch schliefst sich oft an eine Verletzung, einen Schrecken oder überhaupt ein gefühlsbetontes Erlebnis an. Auch psychische Ansteckung ist zuweilen wirksam; so entstehen Schul- bezw. Klassenepidemieen. Auffällig häufig ist die Kombination mit kindlicher Migräne.

3. Erkennung. Diese bietet mitunter grofse Schwierigkeit. Zunächst ist von der populären Ausdrucksweise, welche von hysterischen Krankheitssymptomen im Sinne eingebildeter Krankheitssymptome spricht, ganz abzusehen. Das hysterische Kind ist trotz seines oft theatralischen Gebarens krank, in den meisten Fällen sogar unheilbar krank. Von »Einbildung« kann also nicht die Rede sein. Noch häufiger werden die psychischen Symptome der Hysterie einfach als Ungezogenheit oder Charakterfehler ver-

kannt. Das hysterische Kind verleumdet, lügt, stiehlt nicht selten, und es liegt begreiflicherweise nicht nahe, dabei an Krankheit zu denken. Dafs es sich trotzdem nicht einfach um moralische Verkommenheit, sondern um Krankheit handelt, beweisen die zahlreichen körperlichen Krankheitssymptome, welche zum Teil gar nicht simuliert werden können. Für Eltern und Erzieher ergibt sich hieraus die Regel, dafs in allen denjenigen Fällen, in welchen bei einem Kinde Charakterfehler in der für die Hysterie charakteristischen Zusammenstellung vorliegen, das Nervensystem gründlich durch einen sachverständigen Arzt untersucht werden soll.

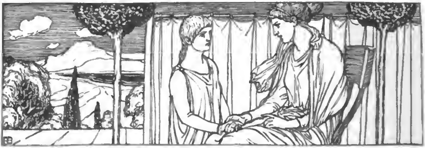
4. Behandlung. Die Prognose der kindlichen Hysterie ist nicht günstig. Allerdings gelingt es meist, den augenblicklichen Krankheitsausbruch zu unterdrücken, aber in der Regel (z. B. unter 22 Fällen Hagenbecks bei ca. 17) kommt es später zu Rückfällen. Das Endergebnis ist gewöhnlich eine ausgebildete, unheilbare Hysterie. Diese ungünstige Sachlage ist namentlich darauf zurückzuführen, dafs Eltern und Erzieher die Hysterie des Kindes viel zu wenig kennen, daher zu spät an Krankheit denken und zu spät den Arzt zu Rate ziehen. Die Befolgung der oben angegebenen Regel wird in diesem Punkt einen heilsamen Wandel schaffen. Je früher gerade bei der Hysterie die ärztliche Behandlung eintritt, um so nachhaltiger ist ihr Erfolg. Die ärztliche Behandlung scheitert des weiteren oft daran, dafs Eltern bezw. Erzieher sich der ärztlichen Forderung: Entfernung des Kindes aus den häuslichen Verhältnissen nicht fügen. Ich möchte daher auch an dieser Stelle betonen, das eine solche Entfernung in den meisten Fällen für eine völlige und nachhaltige Heilung durchaus unerläfslich ist.

Die Prophylaxe der Hysterie deckt sich ganz mit derjenigen der Geisteskrankheiten überhaupt. Es ist daher hierüber der Artikel »Geisteskrankheit« zu vergleichen.

Literatur: H. Schmidt, Arch. f. Kinderkrankh. N. F. Bd. 15. — Seeligmüller, Deutsche med. Wchschr. 1881. — Schäfer, Arch. f. Kinderkrankh. 1884. — Tuczek, Berlin, Klin. Wchschr. 1886. — Riesenfeld, Diss. Kiel 1887. Über Hysterie bei Kindern. — Riegel, Zeitschr. f. klin. Med., Bd. 6. — Ziehen, Artikel Hysterie in Eulenburgs Realencyklopädie. 3. Aufl. — Binswanger, Die Hysterie. Wien 1904. — Bruns, Die Hysterie im Kindesalter. Halle 1897. — Saenger, Neurasthenie und Hysterie bei Kindern. Berlin 1902.

Berlin. Th. Ziehen.





Ickelsamer Valentinus

gehört zu den Männern des Reformationszeitalters, welche die religiöse Stimmung der Zeit trieb, ihrerseits auch etwas zur Förderung der Volksbildung durch Verbesserung der Unterrichtsmethoden zu tun. Über sein Geburtsjahr fehlen genauere Nachrichten. Als Geburtsort bezeichnet Weigand (s. u.) Uffenheim an der Gollach (Nebenbach der Tauber), unfern der Gegend von Rothenburg o. d. T., während Müller (s. u.) vermutet, dafs er in Grychsendorf das Licht der Welt erblickt hat und in seinen Kinderjahren nach Rothenburg gekommen ist. Seine Universitätsstudien begann er im Herbst 1518 zu Erfurt, wo er auch zwei Jahre später zum Baccalaureus promovierte. Theologisches Interesse, Luthers Name und Lehre und Melanchthons gelehrte Tätigkeit trieben ihn wahrscheinlich gen Wittenberg. Aus dem warmen Freunde Luthers ward aber, als der Reformator die Schrift: Widder die hymelischen propheten von den bildern vnd Sacrament« ausgehen liefs, ein Gegner, der ein an Luther gerichtetes Schreiben drucken liefs, welches den Titel führte: Clag etlicher brüder: an alle christen von der grossen vngerechtikeyt, vnd Tyrannei, so Endressen Bodensteyn von Carolstat yetzo vom Luther zu Wittembergk geschicht. Valentinus Ickelschamer zu Rotenburg vff der thawber. O. O. u. J. (1525.) 8 Bll. 4⁰. Ausführlicheres hierüber s. H. Fechner, 4 selt. Schriften des 16. Jahrh. Berlin 1882. Ickelsamer verliefs jedoch bald wieder die Sache Karlsstadts, söhnte sich 1527 vollständig mit Luther aus und zog nach Rothenburg, wo er als Schullehrer tätig war. Von dieser Stadt verscheuchte ihn sein Anteil an dem Bauernaufruhr nach Erfurt, in welcher Stadt er mit Schulehalten und grammatischen Arbeiten beschäftigt ist. Später wirkte er in Augsburg an einer von ihm errichteten Schule. Im Jahre 1529 liefs er eine in Gesprächsform eingekleidete Schrift erscheinen, welche auf Hebung der häuslichen Erziehung berechnet war und den Titel trug: »Vom wanndel und Leben der Christen in gotlichter Forchte und guten wercken, welchs leider noch so wenig beweysen, Darinne aber ein frommer gotfurchtiger vater seine kinder unterweiset nachzuvolgen dem exempel des kinds Jesu, wann es gesprochen hat, Ein Beyspiel hab ich euch geben, das yr thut gleich wie euch than habe Johannes XIII. Valentin Ickelsamer. In gesprech weyfs wie hernach volgt. Vater, Kynder. M. D. XXIX.« Seinen Hauptruhm verschaffte ihm aber die Schrift: Eiñ Teütsche Grammatica daraufs einer võ jm selbe mag lesen lernen, mit allem dem so zum Teutschẽ lesen vñ desselben Orthographia mangel vnd überflufs / auch anderm vil mehr / zuͦ wissen gehört. Auch etwas von der rechtẽ art vnnd Etymologia der Teütschen sprach vñ woͤrter / vnd wie

man die Teütschen wörter in jre silben theylen / vnd zusamen Buchstaben soll. Valentinus Ickelsamer. 1537 gab er seine Deutsche Grammatik zum dritten und letzten Male heraus. »Getruckt zu Nürnberg durch Johan Petreium / anno M.D.XXXVII. Vor dem Erscheinen seiner Grammatik veröffentlichte er die äufserst selten gewordene Schrift: Die rechte weis ‖ auffs kürtzist lesen zu lernen, ‖ wie das zum ersten erfunden / vnnd aufs der ‖ rede vermerckt worden ist / Valentin ‖ Ickelsamer / Gemehret mit Silbē figurn vnd Namen / Sampt dem text des kleinen Catechismi. (II. Ausg.) M. D. Marpurg xxxiiij. —

Ickelsamer ist, wie R. v. Raumer mit Recht urteilt, ein Mann von gründlicher lateinisch-grammatischer Bildung und ein feuriger Kopf, der voll Ideen steckt, so dafs man von seiner Teutschen Grammatika sogar hat sagen wollen, sie leide an »Überfülle des Stoffes«. Beseelt von einem warmen Patriotismus beklagt Ickelsamer die in Deutschland traditionell gewordene Zurücksetzung der Muttersprache hinter den fremden Sprachen; er findet einen Hauptgrund in dem nachlässigen Betriebe des deutschen elementaren Sprach- und des Elementarunterrichts überhaupt; ein guter deutscher Sprachunterricht solle dem fremdsprachlichen voraufgehen und werde letzteren wesentlich erleichtern. Klarer als je einer vor ihm erfafst Ickelsamer die Aufgabe eines deutschen Grammatikers und Sprachlehrers; seine Aussprüche darüber sind geradezu goldene Worte. Er schlägt selbst den Weg ein, der schliefslich zum Ziele führen mufste, den der Beobachtung der gegenwärtigen und der älteren sprachlichen Erscheinungen, sowie der Vergleichung des Deutschen mit anderen Sprachen, wobei er, als der Erste in einer deutschen Schrift über den deutschen Sprachunterricht, Beobachtungen anstellt, die in das Gesetz der Lautverschiebung einschlagen. Doch beschränkt er sich in seinen genaueren Ausführungen noch auf das beim Sprachunterricht zunächst in Frage kommende Gebiet, die deutsche Rechtschreibung, und sucht für diese bestimmte Regeln zu geben. Als Norm bezeichnete er die »gemaine teutsche Sprache«. Daneben stellt er die Forderung, dafs man auf »bedeuttung vnd Composition« des Wortes »fleissig auffmerkung« haben solle, und führt damit die Etymologie in den deutschen Schulunterricht ein. Er stellt Regeln auf über die Interpunktion und zum ersten Male ausführlich solche über die Silbenbrechung im Deutschen. Seine Vorschläge: »ainen bald vnd leichtlich lesen leren« sind zweifellos epochemachend. (Müller.) Seine Methode beim Leseunterricht ist unser jetziges Lautieren, weshalb Ickelsamer der Vater der Lautiermethode genannt wird. Er zerlegt die Wörter in die Laute als deren nächste Bestandteile, ordnet und beschreibt die Laute scharf und lebendig und weist hiernach darauf hin, dafs auch beim Unterrichte Namen und Laut auseinanderzuhalten und wohl zu unterscheiden sind. So darf er in der Geschichte der Leselehrmethoden als der einzige bekannte Elementarmethodiker seiner Zeit genannt werden.

Literatur: Vier seltene Schriften des 16. Jahrhunderts: 1. »Ein Teütsche Grammatika« von Valentinus Ickelsamer. (Erste Ausgabe.) 2. »Die rechte weis auffs kürtzist lesen zu lernen« von demselben. (Ausgabe von 1534) usw. Herausgegeben von Heinrich Fechner. Berlin 1882. Diese Neudrucke sind in der Wahl der Lettern, dem Format, den Bildern usw. den Originalen so nahe als möglich gebracht. Viele Seiten, alle Bilder, ein grofser Teil der Initialen sind facsimiliert worden. Eine einleitende Abhandlung über Valentin Ickelsamer rührt von dem am 2. Juli 1878 zu Giefsen verstorbenen Professor F. L. K. Weigand her. Den letzten vollständigen Neudruck von: Die rechte weis auffs kürtzist lesen zu lernen (wohl v. J. 1527, 2. Ausg. 1537) und von der: Teutschen Grammatica (1534?) veranstaltete Dr. Joh. Müller (z. Z. kgl. s. Geheimer Schulrat) im IV. Band der Geschichte der Methodik des deutschen Volksscbulunterrichtes. Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. S. 1—382. Gotha 1882. Über Ort und Zeit der abgedruckten Ausgaben, desgl. über die Titel, Abfassungszeit usw. geben die zahlreichen Fufsnoten und die aul S. 396 bis 407 den abgedruckten Quellenschriften folgenden »Literarischen Notizen« die zuverlässigste Auskunft. Siehe auch unter diesen ein erschöpfendes Verzeichnis aller der Schriften, in denen einzelne Stücke aus den alten Drucken je publiziert worden sind und solcher, in denen die Bedeutung der Schriften Ickelsamers gewürdigt und ihre hohe Wichtigkeit für die Geschichte des Leseunterrichts dargelegt wird. Dankenswert sind auch hier die Hinweise aul die für die Geschichte der Lehrmethoden wichtigen Stellen, in denen Ickelsamer als ein Vorläufer der modernen Wort-, beziehentl. Normalwörter-Methode erkannt wird. S. 417. Auch bei Fechner (s. o.) S. 35 Fufsnote. Unbestritten bleiben die

Arbeiten von Dr. Joh. Müller (s. o.) Quellenschriften usw.« S. 396–407 und von Dr. Theod. Moritz Vogel: Leben und Verdienste Valentin Ickelsamers. Ein Beitrag zur Geschichte der speziellen Methodik. In.-Diss. 86 S. Leipzig 1894, die eingehendsten und sorgfältigsten Darstellungen über diesen Gegenstand.

Auerbach i. V. Freytag.

Idealismus

1. Vieldeutigkeit des Wortes. 2. Der Platonische Idealismus. 3. Der erkenntnistheoretische Idealismus. 4. Die Kantische Idee. Praktischer Idealismus. 5. Ästhetischer Idealismus. 6. Recht und Wert einer idealistischen Deutung der Welt. 7. Pädagogische Folgerungen und Forderungen.

1. Vieldeutigkeit des Wortes. Mit einem gewissen Zagen und Mifsbehagen braucht man heute das Wort »Idealismus«; wie etwas Verpöntes und Veraltetes mutet es uns an. Und doch steckt auch etwas wie Goldklang und Goldglanz darin; wie Heimweh nach einem verlorenen Höheren und Besseren, das man irgend einmal gehabt, aber nun unwiederbringlich verloren hat, zieht es durch unsere Seele; die Feier von Schillers Todestag hat diese unausrottbare idealistische Unterströmung im deutschen Volk wieder einmal deutlich zu Tage treten lassen. Aber die Begeisterung einer solchen Stunde kann uns darüber doch nicht hinwegtäuschen, dafs der Zug der Zeit dem, was man Idealismus nennt, entfremdet und abgeneigt, dafs uns die in dem Wort liegende Sache mehr oder weniger abhanden gekommen ist. Noch vorher ist es aber doch ein anderes, äufserlicheres, was uns kein rechtes Herz mehr dazu fassen läfst: die dem Wort anhaftende Unbestimmtheit und Unklarheit, der Zweifel darüber, was es eigentlich besage und bedeute. Es hängt dies einerseits damit zusammen, dafs es eine Geschichte hat und darum wie alles Geschichtliche in den 2300 Jahren seiner Existenz gar gewaltige Verschiebungen und Wandlungen erfahren hat, die nun doch alle ungesondert und ungeschieden darin stecken und von denen allen trotz wechselnder Bedeutung immer etwas an ihm haften geblieben ist. Und andrerseits beruht es auf der Anwendung des Wortes auf verschiedenen Gebieten, wo es dann auch bei gleichartigem Ausgangspunkt notwendig verschieden nuancierte Bedeutungen annehmen mufste. Endlich kommt auch das noch hinzu, dafs es gewissermafsen eine doppelte etymologische Herkunft hat: — vom Wort »Idee«, dann mufs es philosophisch verstanden werden; oder vom Wort »Ideal«, dann hat es eine mehr populäre Bedeutung, und man denkt dabei an Ästhetisches oder Praktisches, an ein Phantasiemäfsiges und an bestimmte Kunstrichtungen oder an eine schwer zu definierende Art von Gesinnung und sich betätigender Lebensauffassung. Freilich gehören jene beiden Worte ursprünglich selbst wieder zusammen: vom griechischen ἰδεῖν = sehen bedeutet idea das Ansehen, die Gestalt, Bild und Vorbild, und idealis ist dazu nur das spätlateinische Adjektiv in der Bedeutung »urbildlich«; aber durch den französischen Gebrauch des Wortes idée, den Descartes in die Philosophie eingeführt hat und dem dann das englische idea und das deutsche »Idee« = Vorstellung, Gedanke gefolgt sind, sind die beiden Worte allmählich auseinandergewachsen: die Idee ist »blofs« gedacht und als solche ein Allgemeines, Abstraktes, Abgeblafstes geworden, das Ideal hat den ursprünglich darin liegenden Glanz und Schimmer, die Anschaulichkeit und Konkretheit, die Bildlichkeit und Urbildlichkeit beibehalten oder sogar noch intensiver herausgearbeitet; und so sind der Idealismus als die Lehre von den Ideen und der Idealismus als ideale Welt- und Lebensanschauung oder als eine der realistischen und naturalistischen entgegengesetzte Kunstauffassung zwei ganz verschiedene Dinge geworden. Die Verwirrung wird aber noch schlimmer dadurch, dafs die zweite Bedeutung des Wortes sich doch gerne ihres Zusammenhangs mit der ersteren erinnert und sich darum häufig mit einer besonderen und bestimmten Fassung derselben verbindet, so dafs die Zweiheit wieder zu einer neuen, aber von der ursprünglichen verschiedenen Einheit zurückstrebt. Angesichts dieses Wirrwarrs müssen wir auseinanderhalten und scheiden und dürfen auch an gewissen historischen Erscheinungen, soweit sie Marksteine für die geschichtliche Entwicklung des Begriffes sind, nicht achtlos vorübergehen, vor allem nicht an ihren ersten Anfängen und Stadien.

2. Der Platonische Idealismus. Mit diesem ist zu beginnen, weil auf ihn noch heute und im ausdrücklichen Bewufstsein von heute Wort und Sache zurückzuführen ist und um so mehr mit Recht zurückgeführt wird, da gerade in ihm alle Gegensätze und verschiedenen Nuancierungen dessen, was wir Idealismus nennen, noch ungeschieden beisammen liegen. Platons Philosophie ist Ideenlehre. Mit seinem Lehrer Sokrates suchte er im Gegensatz zu den Sophisten wirkliches Wissen und fand dieses nicht in der wechselnden und schwankenden sinnlichen Wahrnehmung, sondern im begrifflichen Denken. Wie nun aber der Wahrnehmung die sinnlich körperliche Welt des Werdens, des Entstehens und Vergehens entspricht, so mufs auch dem Begriff etwas Besonderes, ein Festes und Reales, das zugleich ein Unsinnliches und Unkörperliches, ein Unveränderliches und Unvergängliches ist, als Objekt gegenüberstehen, und das ist »die Idee« oder sind vielmehr die Ideen im Pluralis, die in ihrer Vielheit eine Welt für sich, die intelligible Welt der Ideen bilden. Diese Ideen sind die Urbilder, die »Paradeigmata« der sinnlich erscheinenden Dinge, sind das wahrhaft Seiende und Reale und zugleich das Ewige im Gegensatz zu dem sich Bewegenden, Wechselnden, Vergänglichen dieser irdisch körperlichen Welt. Diese existiert darum nur, soweit sie das Abbild jener Urbilder ist, die sie nachahmt, soweit sie teil an ihnen hat und diese in ihr gegenwärtig, ihr als Ursache und Zweck zugleich immanent sind. Fragt man aber, wie man sich diese intelligible Welt näher zu denken habe, so ist darauf nicht ebenso leicht zu antworten. Die mythologisierende Sprache oder richtiger noch das mythologisierende Denken Platons führt auf die Annahme einer für sich bestehenden, transcendenten, übersinnlichen Welt, die irgendwie getrennt von dieser irdischen eine zweite, die wahre und wirkliche Welt ist. In ihr hat auch die menschliche Seele als präexistent (in ihrer Vorzeitlichkeit) gelebt, ehe sie durch eine Art von Fall in diese irdische Welt und in ihren materiellen Leib herabkam und hat dort dereinst schon die Ideen geschaut, so dafs sie sich ihrer in diesem Leben wieder erinnern kann und nur wieder zu erinnern braucht. So ist Erkennen Erinnern und das Objekt der wahren Erkenntnis das wahrhaft Wirkliche oder die Idee, ihr Bild in uns aber ist der Begriff, das Abbild der Ideenwelt in uns eine Begriffspyramide, die sich zuspitzt in der obersten Idee des Guten. Allein man kann diese mythologischen Hüllen auch abstreifen, freilich nicht ohne damit den Blütenduft und die Poesie der platonischen Philosophie zu zerstören. Dann werden zweierlei Motive in dieser phantasievollen Gedankenkonzeption sichtbar. Einmal das moralische: dieses tritt in die Erscheinung darin, dafs Platon an die Spitze der Ideenwelt das Gute stellt, das Ausgangs- und Endpunkt zugleich, Ursache und Zweck des Ganzen ist; und es liegt im Begriff der Idee selber die als das wahrhaft Seiende an sich schon ein besonders Wertvolles, also ein Vollkommenes und Gutes ist. Und fürs zweite das ästhetische Motiv: wie die Griechen in ihren Götterstatuen die Typen menschlicher Schönheit darstellten und verehrten und zu dem Behuf der Menschengestalt alles Zufällige und Individuelle möglichst abzustreifen und ferne zu halten suchten, so typisch und so frei von aller Individualität, so gattungsmäfsig und doch durchaus plastisch und anschaulich betrachtete Platon die Welt und sah darum hinter den Einzeldingen das Wesenhafte in anschaulicher Gestalt. Des Menschen Aufgabe aber ist diesen Ideen gegenüber keine andere als die Erhebung über die irdisch sinnliche Welt zu jenem reineren und besseren Reich der Gestalten. Und auch diese wird wieder in zweifacher Weise bestimmt: einerseits als ein romantisch-asketisches sich Loslösen vom Sinnlichen und Körperlichen, andrerseits als ein sich Erfüllen mit allem Reinsten und Schönsten und Besten, um es in dieser irdischen Welt zu verwirklichen und ihr dadurch die ihr fehlende Wesenhaftigkeit zu geben, eine Versinnlichung erst und dann eine Vergeistigung, Wirklichkeit und Postulat, Realität und Ideal zugleich. Das letztere läfst sich am deutlichsten an der »Idee« des Staates nachweisen. Das platonische Staatsideal ist kein in irgend einem Wolkenkuckucksheim real bestehendes Staatsgebilde, aber auch kein wesenloser Traum, keine Utopie ohne Aussicht und Absicht auf Verwirklichung, sondern der platonische Staat ist ein »Ideal«,

d. h. eine sittliche Forderung an Staatsmänner und Bürger, dafs sie nach diesem Muster und Urbild ihren Staat gestalten und einrichten sollen, wie es seinem Wesen, seinem Zweck, seinen höchsten sittlich pädagogischen Aufgaben entspricht, und daher ist er auch kein der Wirklichkeit Fremdes, sondern vielmehr ein auf ganz realistisch-historischen Grundlagen aufgebautes Muster und Vorbild, das unter der Idee, d. h. unter dem Gesichtspunkt des Guten steht und zur Verwirklichung desselben in Athen oder Syrakus oder sonstwo auf Erden bestimmt ist und dienen soll. So hebt der platonische Idealismus erkenntnistheoretisch an, sein Kern ist metaphysisch, seine Endabsicht ist ethisch, und über dem Ganzen ist ein ästhetischer Glanz und Schimmer ausgebreitet. Dieser Idealismus ist somit ein wahrhaft universaler und umfassender, den man daher nicht, wie es neuerdings geschehen ist, einseitig auslegen und auf eine einzige Form, die Kantische, zurückführen und verengen darf, sondern der jugendlich kühn noch ungeschieden alles in sich zusammenfafst, was erst in der Folgezeit in verschiedene Richtungen sich verzweigt und auseinandertritt.

3. Der erkenntnistheoretische Idealismus. Im Mittelalter bleibt das Metaphysische die Hauptsache; nur zeigt sich eine eigenartige Verschiebung des Sprachgebrauchs. Weil den Ideen Platons Wirklichkeit und Realität zukommt, so heifst hier der platonische Standpunkt Realismus. Als Realisten stehen diese scholastischen Platoniker den Nominalisten gegenüber, die in den Ideen (universalia) nur Worte sehen, ihnen als allgemeinen und abstrakten Gedankenkonzeptionen keine Realität zugestehen und nur die Welt des Wirklichen und Einzelnen, die real empirische Welt gelten assen wollen, so dafs vielmehr diese Nominalisten das sind, was wir heute unter Realisten und Empiristen verstehen. Die Neuzeit dagegen und an ihrer Schwelle der Humanismus entdeckte neben der Erde auch das Herz, den Menschen, das Ich wieder, nachdem freilich schon Augustin und die mittelalterliche Mystik die Innerlichkeit gepflegt und hier zugleich die Quelle aller Gewifsheit gesucht und gefunden hatten. In dieses Ich führte Descartes (1596—1650) nun auch die Philosophie zurück. Im Bewufstsein suchte er dem allumfassenden Zweifel gegenüber den einzig festen Punkt, von dem aus er dann mit Hilfe der Gottesidee den verlorenen Glauben an die Existenz der Aufsenwelt wieder gewann und herstellte. So hat er das erkenntnistheoretische Problem, d. h. die Frage, ob unserer Vorstellung von einer räumlich materiellen Aufsenwelt eine solche materielle Welt in einem äufseren Raum auch wirklich entspreche, geschaffen und als erster energisch mit ihm gerungen. Seine Lösung mit Hilfe einer göttlichen Garantie, eines deus ex machina konnte jedoch nicht befriedigen, und so schlofs sich an ihn der bis heute nicht zur Ruhe gekommene Streit um diese erkenntnistheoretische Vexierfrage an. Sein Standpunkt, der mit dem Zweifel anhebt und durch den Idealismus hindurch nur allzu rasch wieder zum Glauben an die Realität der Aufsenwelt zurückkehrt, kann als problematischer, skeptischer oder relativer Idealismus bezeichnet werden. Ihm steht der absolute dogmatische Idealismus Berkeleys gegenüber. In England hatte Locke (1632 bis 1704), teilweise im Gegensatz zu Descartes, die Möglichkeit und die Wirklichkeit angeborener Ideen in unserem Geiste mit guten Gründen bestritten und in den von äufserer oder innerer Wahrnehmung herstammenden Vorstellungen (ideas) das empirische Material gefunden, aus dem sich unsere Welt und das Wissen um sie aufbaut; dafs aber diese Ideen durch äufsere Ursachen hervorgebracht, unsere Sinne von äufseren Dingen erregt werden, hatte er nicht bezweifelt; für ihn gab es nicht nur einen Glauben, sondern geradezu ein Wissen von der Aufsenwelt. Trotzdem war es nur ein Schritt, freilich ein bedeutsamer, wenn Berkeley (1684—1753) die Annahme einer solchen Aufsenwelt für eine überflüssige Hypothese erklärte. Indem er nämlich jene alten metaphysischen Ideen der scholastischen Realisten, die universalia als Realitäten beseitigte und nur Einzelvorstellungen gelten liefs, baute auch er unsere Welt aus solchen ideas auf: unsere Welt aber war ihm die Welt: esse = percipi, sein = vorgestellt werden war sein Losungswort. Dafs er dabei ohne weiteres eine Mehrheit von vorstellenden Wesen annahm, war vielleicht eine Inkonse-

quenz, jedenfalls eine vorschnelle Voraussetzung; dagegen war es ganz im Geist der bisherigen Versuche, wenn er wahre und fantastische Vorstellungen so unterschied, dafs er jene ursprünglich in Gott existieren und den Geistern von Gott mitgeteilt, in ihnen von Gott gewirkt sein liefs, während die letzteren lediglich in den endlichen Geistern ihren willkürlichen und individuellen Ursprung haben sollte. Einer materiellen Aufsenwelt bedurfte es auf seinem Standpunkt nicht. — Dieser dogmatische Idealismus wird dann in Hume (1711 bis 1776) vollends skeptisch, indem dieser den Substanz- und den Kausalitätsbegriff in das Subjekt hereinnimmt und psychologisch entwertet. Eben damit aber weckt er Kant aus seinem dogmatischen Schlummer und gibt so den Anstofs zu dessen kritizistischem oder transcendentalem Idealismus. Kants Lehre ist eine neue Theorie der Erfahrung. Wie ist mathematische Naturwissenschaft möglich? fragt er in seinem Hauptwerk, der Kritik der reinen Vernunft (1781). Darauf antwortet er durch die Aufstellung seines Apriori. Hume hatte der Erfahrung skeptisch gegenübergestanden, mehr als Wahrscheinlichkeit ist bei ihr nicht zu holen; Kant will mehr, er will Allgemeingültigkeit und Notwendigkeit; diese läfst sich aber draufsen, in der Erfahrungswelt selbst nicht gewinnen, sondern ist nur dann zu haben, wenn sich die Dinge nach uns richten, wenn wir die Gesetzgeber der Erfahrungswelt, der Natur sind. So sucht und findet er denn in uns und unserem Denken eine Reihe von Formen und Gesetzen, nach denen wir den gegebenen Stoff der Erfahrung (die Empfindungen) ordnen oder nach denen dieser Stoff sich ordnen und verknüpfen lassen mufs: es sind dies die Anschauungsformen der Zeit und des Raums und die zwölf Kategorien oder Stammbegriffe des Verstandes, unter denen die Kategorie der Kausalität die wichtigste ist. Dafs sich aber die Welt der Erfahrung nach diesen in unserem Gemüt bereitliegenden, aber natürlich nicht fertig angeborenen Begriffen richtet, um das glaublich erscheinen zu lassen, dazu bedurfte es einer Hilfshypothese, und das war eben — der Idealismus, die Lehre, dafs wir es in der Erfahrung stets nur mit Erscheinungen zu tun haben, für deren Ordnung und Verknüpfung die Gesetze unseres Denkens eben deswegen mafsgebend sind, weil es unsere Erscheinungen, weil diese Welt die Welt unseres Bewufstseins oder, wie Schopenhauer es formuliert, die Welt meine Vorstellung ist. Das Wesen des Bewufstseins aber ist Synthesis, Verknüpfung, und jene Formen der Anschauung und jene Kategorien des Verstandes sind nichts als die einzelnen spezifizierten Funktionen und Weisen dieser Verknüpfung. Dagegen hat Kant nie geleugnet, dafs es Dinge an sich gebe; nur können wir von ihnen in alle Ewigkeit nichts wissen, weil sie jenseits unseres Bewufstseins bleiben und niemals in dasselbe hereinkommen können: sie sind ein unbekanntes x, das Ding an sich ist lediglich ein Grenzbegriff. Das ist der realistische Rest im idealistischen Systeme Kants, den man ihm freilich auch schon hat absprechen wollen und über dessen Deutung allerlei Streitigkeiten bleiben — die wichtigen Grenzstreitigkeiten, die dann wohl auch das ganze Gebiet in Gefahr bringen und in Frage stellen. Kritizistisch aber ist dieser Idealismus, weil er sich bemüht zu scheiden (κρίνειν) zwischen den Formen der Anschauung und des Denkens auf der einen, und dem der Sinnlichkeit »gegebenen« Stoff der Empfindung auf der anderen Seite. — Durch die unmittelbaren Nachfolger Kants wurde nun aber das, was für ihn nur Hilfsvorstellung und somit Nebensache gewesen war, der Idealismus in den Vordergrund gerückt, vor allem nahmen sie Anstofs an dem rätselhaften Ding an sich. Daher entschlofs sich Fichte in seiner gewaltsamen und paradoxen Weise. diesen realistischen Rest über Bord zu werfen und mit dem Idealismus völligen Ernst zu machen: nicht nur die Form, auch Inhalt und Stoff unseres Bewufstseins ist unsere Tat, die Objekte sind unsere Produkte; durch die produktive Einbildungskraft schafft sich das Ich, natürlich unbewufst, eine objektive Welt, die durch die Wissenschaftslehre als unser Produkt erkannt wird. Eine gewisse Schranke findet aber auch dieser subjektive Idealismus noch am Sittlichen: für dieses gewinnt die objektive Welt eine höhere und vollere Bedeutung, sie wird zum sinnlichen Material unserer Pflicht; und überdies nötigt Sittlichkeit und Recht zur Anerkennung einer

Vielheit von Subjekten, die ein radikaler und auf die Spitze getriebener Idealismus — der sog. Solipsismus — leugnen möchte; aber man wird Schopenhauer nicht unrecht geben können, dafs dieser Standpunkt im Ernst nur im Tollhaus eingenommen werden könne; auch erweist er sich den Tatsachen gegenüber als eine ganz schlechte Hypothese. Fichte selbst aber hat nicht einmal seinen gemäfsigteren Idealismus auf die Dauer festgehalten. Und noch vor ihm und neben ihm und wirkungsvoller als er hatten Schelling und Hegel an die Stelle von Fichtes subjektivem den absoluten Idealismus gesetzt: das Wort Hegels, dafs das Wirkliche vernünftig sei, das Bild, dafs die Vernunft auf alle Höhen und Tiefen das Zeichen ihrer Souveränetät aufpflanze, der Gedanke, dafs sie überall sich selbst wieder finde, charakterisiert diesen Standpunkt. Der Unterschied zwischen diesen beiden Vertretern des objektiven Idealismus aber war der: bei Schelling war das, was sich so in allem wiederfindet, das geniale Ich romantischer Willkür, für Hegel dagegen war es der Geist als absolute Vernunft und Vernünftigkeit: Vernunft wurde von ihm als das Wesen der Welt in Natur und Geschichte begriffen, sein System war Panlogismus.

Gegen diese idealistischen Systeme aus der klassischen Zeit unserer deutschen Philosophie reagierte in der Mitte des Jahrhunderts der Realismus vornehmlich in der Gestalt eines von allen Ideen verlassenen Materialismus. Seitdem wir aber in den sechziger Jahren dem Ruf gefolgt sind: zurück zu Kant! ist auch dessen erkenntnistheoretischer Idealismus wieder aufgenommen worden und hat zugleich in merkwürdiger Verschränkung von empiristisch-naturwissenschaftlicher Seite her Unterstützung und reichere Begründung erfahren; der sog. Positivismus hat eine idealistische Wendung genommen und sogar in einzelnen Vertretern solipsistischen Konsequenzen nicht auszuweichen vermocht oder besser gesagt: mit solchen gelegentlich gespielt. Doch fehlt es auch nicht an Vertretern eines erkenntnistheoretischen Realismus, der aber selber wieder stark mit idealistischen Elementen durchsetzt ist und sich seiner kritizistischen Pflicht und seines hypothetischen Charakters durchaus bewufst bleiben mufs, wenn er nicht wieder in den durch Kant überwundenen Dogmatismus zurückfallen will.

4. Die Kantische Idee. Praktischer Idealismus. Der Idealismus Kants ist erkenntnis-theoretisch, seine Ideenlehre dagegen ist praktisch. Im Anschlufs an Platon, wenn auch nicht in dessen universalen Bedeutung, gebraucht er das Wort »Idee«. Ideen sind ihm notwendige Vernunftbegriffe, denen kein entsprechender Gegenstand in den Sinnen gegeben werden kann; denn ihr Objekt ist das Unbedingte, das uns in der Erfahrung nie »gegeben«, sondern stets nur »aufgegeben« ist. Solcher Ideen gibt es zunächst drei: Seele, Welt und Gott. Von ihnen können wir nichts wissen und aussagen, eine Wissenschaft dieser Ideen gibt es nicht, d. h. es gibt keine Metaphysik als Wissenschaft. Doch was der theoretischen Vernunft verschlossen ist, das ist der praktischen zugänglich. Das Sittengesetz ist ein Unbedingtes; es ist darum zwar nicht erklärlich, aber deswegen doch ein apodiktisch gewisses Faktum der reinen Vernunft, dessen wir uns a priori bewufst sind. Aus ihm geht nach dem Wort: »du kannst, denn du sollst« als weiteres Faktum unsere Freiheit unmittelbar hervor. Und ebenso sind Gott und Unsterblichkeit Folgerungen aus dem Sittlichen, genauer aus dem Begriff des höchsten Gutes und daher ebenfalls Postulate der praktischen Vernunft, Gegenstände eines praktischen Vernunftglaubens. So schliefst sich innerhalb des Kantischen Systems hier dasselbe an, was wir praktischen Idealismus und heute oft Idealismus schlechtweg nennen. Wer sich nicht begnügt mit der Wirklichkeit, sondern über dieselbe hinausgreift und ein von ihr Aufgegebenes, ein Seinsollendes anerkennt, wer verlangt, dafs sich die Welt nach solchen Forderungen unserer praktischen Vernunft richten solle, und in dem Wirklichen einen tieferen Sinn, ein Geistiges sucht und findet, wer höchste und unbedingte Werte anerkennt oder überhaupt nur geistige Güter als besonders wertvoll festhält und zu verwirklichen sich bemüht, den nennen wir einen Idealisten. Dabei handelt es sich nicht blofs und nicht in erster Linie um philosophische Anschauungen, sondern vielmehr um sittliche Überzeugungen, um ein Inner-

liches überhaupt, wie wir es zuerst in uns selbst finden, herausarbeiten und werthalten, dann aber, mehr gefühlsmäſsig als theoretisch, auch in die äuſsere Welt hineinlegen (einfühlen) und diese so durchgeistigen, heben und ihr höheren Wert beilegen. Diese tiefere und geistige, d. h. eben diese ideale Bedeutung und Wertung des eigenen und des fremden Lebens und der ganzen Weltwirklichkeit überhaupt steckt nicht greifbar und sichtbar in dieser, sondern wird ihr von uns geliehen, bald teleologisch als Zweck und Zweckvolles, bald religiös als Jenseitiges und Göttliches, bald ästhetisch als Sinnvolles und Schönes. Es ist somit, wie Kant sagt, nur ein regulatives Prinzip: wir müssen die Welt so anschauen, »als ob« sie diesen idealen Hintergrund hätte, nur so begreifen wir sie und werten wir sie richtig. Dabei ist es freilich falsch, diese Werturteile sofort in Seinsurteile zu verwandeln und so den symbolischen und phantasiemäſsigen Anteil an diesen idealen Aussagen zu verkennen; hier liegt das Unrecht des Idealismus und die Gefahr, daſs durch ihn die nüchterne, am Faden der Kausalität sich abspinnende Erforschung und Erklärung der Weltwirklichkeit mythologisch und phantastisch verunreinigt werde. Die Hauptsache bleibt auch hier immer das Festhalten an der praktischen Bedeutung des Idealen als eines Seinsollenden und von uns zu Verwirklichenden. Das Einswerden von Vernunft und Natur ist eine sittliche Aufgabe, ein Postulat, ein Ideal oder im Kantischen Sinn eine »Idee«.

5. Der ästhetische Idealismus. Auf ihn sind wir vorhin schon neben der teleologischen und der religiösen Form des Idealismus gestoſsen. Die klassische Ästhetik der Deutschen von Kant bis Hegel war durchaus idealistisch; Kant nennt das Schöne ein Symbol des Sittlichen, Hegel definiert es als das sinnliche Scheinen der Ieee, und Schillers Namen braucht man ja nur zu nennen, um zu sehen, was die Kunst als idealistische wirklich leisten und wert sein kann.

Noch steht heute ein ästhetisch künstlerischer Realismus und Naturalismus im Vordergrund und beansprucht Herrschaft und Recht für sich, wenn man auch deutlich sieht, daſs seine Tage gezählt sind. Was er von der Kunst verlangt und erwartet, ist Wahrheit und nichts als Wahrheit. Aber in diesem schroffen Sinn kann das die Kunst nicht leisten und darf sich damit nicht zufrieden geben. Denn erstens greift sie aus dem Kontinuum der Welt einzelnes für ihre Darstellung willkürlich heraus und isoliert es, wie es in Wirklichkeit nie isoliert ist, und damit gibt sie ihm einen anderen Sinn und eine neue Bedeutung; fürs andere stilisiert sie es, d. h. sie gibt ihm irgendwelche Form, die es an und für sich nicht hat; die Trauben des Zeuxis, an denen die Vögel pickten, waren doch nur gemalte Trauben; und das hängt zum dritten damit zusammen, daſs das wirkliche Leben ernst und die Kunst heiter ist, weil sie Spiel und ihre Welt eine Welt des Scheines ist. Über alles das kann eigentlich kein Streit sein, und auch der Realismus sollte zugestehen, daſs insoweit der Idealismus einfach deshalb recht hat, weil er notwendig und unvermeidlich ist. Denn nun erst scheiden sich die beiden Wege und Richtungen: der Realismus begnügt sich mit jenem isolierten und irgendwie stilisierten Stück Wirklichkeit, das er in die Welt des Scheins versetzt, dem er aber dadurch möglichst viel von der Wirklichkeit erhalten will, daſs er es schlicht und einfach wiedergibt und abbildet. Der Idealismus dagegen sucht etwas — er nennt es »Idee«, man kann es aber auch anders heiſsen — in und hinter diesem Stück Wirklichkeit, das vielleicht von Haus aus darin liegt: dann wird er es nur möglichst herausarbeiten und durchscheinen lassen und es ausdrücklich zum Zweck seiner Darstellung machen; oder aber, er legt es von sich aus erst in die Wirklichkeit hinein, die er nun diesem seinem Zweck gemäſs wählen und modeln muſs, er leiht ihr seine Sprache und seine Seele und nimmt durch diese Einfühlung von ihr Besitz. So wird ihm das Wirkliche zu einem Sinnvollen und Symbolischen, ohne daſs es deshalb aufhören müſste, ein Wirkliches und Reales zu sein. Der Naturalismus, der das nicht anerkennen will, gerät deshalb in die Gefahr, nicht nur dieses Höhere und Tiefere zu verlieren, sondern auch, um dem idealistischen Abweg sozusagen schon von ferne auszuweichen, in der Kunst das Sinnlose, Zufällige und Häſs-

liche zu bevorzugen und so in das Gemeine und Platte herabzufallen. Da aber der Mensch selten ganz ohne Ideen ist, und der Deutsche ohnedies nicht, so verbirgt sich hinter dem Naturalismus leicht eine pessimistische Weltanschauung, die dieses Sinnlose und Häfsliche, die Übel und das Böse für den eigentlichen Sinn der Welt erklärt; dann wird der Naturalismus selber zu einer Art von umgekehrtem Idealismus, er findet das Nichtseinsollende in Welt und Leben und stellt es in der Kunst sozusagen an den Pranger. Dagegen hat der Realismus und Naturalismus fraglos recht gegen einen Idealismus, der das Schlechte und Häfsliche in der Welt überhaupt nicht sieht oder nicht sehen will und so zu einem flachen uud »ruchlosen« Optimismus voll innerer Unwahrheit und feiger Weichlichkeit wird. Das verführt dann in der Kunst zu jenem unwirklichen Schönmachen und unwahren Schönfärben, das den Idealismus vor allem und mit Recht in Mifskredit gebracht hat: es hat sich dadurch eine Kluft aufgetan zwischen der Wirklichkeit und der Kunst, diese ist unfähig geworden jene zu deuten, uns die Dinge zu zeigen, wie sie wirklich sind, und uns zu helfen, ihnen mutig ins Herz zu sehen, weil sie gegen die eine Seite derselben das Auge verschlossen hat, und so ist sie wertlos und langweilig geworden. Und die andere Gefahr des Idealismus liegt darin, dafs er über der Idee den Sinnenschein, über dem Geist den Körper verliert, allzu geistig, unsinnlich und übersinnlich, oft geradezu allegorisch wird; einem solchen Idealismus fehlt dann die sinnliche Kraft, die Farbe des Lebens, die Anschaulichkeit und Handgreiflichkeit, ohne welche die Kunst nicht wirken kann; seine Werke sind dem in der Retorte gemachten Homunkulus zu vergleichen, diesem dürftigen Geistmännlein, das am glänzenden Muschelwagen der Schönheit zerschellt. So hören Idealismus und Realismus, wenn sie sich einseitig durchsetzen wollen, auf, Kunst zu sein.

6. Recht und Wert einer idealistischen Deutung der Welt. Auf dem Boden der Kunst hat sich in unserer Zeit, wie öfter schon der Kampf des Naturalismus gegen einen abgestandenen und einseitig gewordenen Idealismus fruchtbar erwiesen und soll, so hoffen wir, auch diesmal wieder erzieherisch wirkend der Ausgangspunkt neuer Entwicklungen, eines neuen Aufschwungs und einer neuen Blütezeit werden, die der Ideen und Ideale nicht wird entbehren wollen. Auch auf praktischem und philosophischem Gebiet war der Idealismus fraglos rückständig geworden, und daher konnte ihm eine realistische Weltauffassung vielfach siegreich entgegentreten; er war im Begriff die Fühlung mit der Welt und mit dem Leben, den festen Boden unter den Füfsen, Inhalt und Substanz zu verlieren. Aber entbehren können wir ihn auch hier nicht und preisgeben dürfen wir ihn auch nicht. Denn er allein gibt jenem zufälligen Inhalt Sinn und Wert, er fügt dem Seinsurteil das Werturteil hinzu. Werturteile aber sind begründet im Gefühlsleben, der Idealismus hat also seine Wurzeln im Gefühl, und sein Recht ist ein Recht des Herzens. Jenen Sinn, den er der Welt beilegt, nimmt er eben darum aus sich selbst; und daher ist er seiner Form nach Einfühlung, und inhaltlich sind es innere Schätze und ist es eigener Wert, womit er arbeitet und worauf er uns verweist. Historisch ist es das Christentum gewesen, das diese Verinnerlichung zuerst angebahnt hat, Augustin mit seinen Konfessionen gibt davon Zeugnis. Diese Verinnerlichung und Vergeistigung dann aber auch nach aufsen getragen und sie auf alle Gebiete ausgedehnt zu haben, ist das Verdienst des modernen Idealismus; selbst die vielgeschmähte Naturphilosophie Schellings, um von Hegel nicht zu reden, hat darin ihre Bedeutung und ihre Berechtigung. Aber weil der Idealismus dem Gefühl entstammt, so ist die idealistische Weltanschauung auch stets gefühlsmäfsig, die Phantasie ist bei ihrer Ausgestaltung geschäftig und beteiligt, und daher nimmt sie gern anthropomorphische Wendungen und Formen an. Zu warnen ist dabei nur, dafs sie nicht romantisch werde, d. h. nicht die Willkür und die Launen eines genialen Individuums der Welt unterlege und dann wie bei Novalis zum »magischen Idealismus« entarte, in dem die Dinge zu Gedanken und die Gedanken zu Dingen, alle Grenzen zwischen Diesseits und Jenseits, zwischen Wissenschaft und Poesie verwischt und die Welt selbst zu einem Ge-

dicht und zu einem Märchen wird. Um dieser Gefahr willen ist der Idealismus fest zu verankern auf dem sicheren Grund des Realismus; das Gegebene mufs der Mensch im Denken und im Handeln in seiner ganzen Festigkeit und Sprödigkeit anerkennen und sich ihm und seinen Gesetzen unterordnen und fügen, um dann erst vom Gegebenen aus die Richtlinien zu ziehen hinüber in das Reich des Unsinnlichen, das uns nie gegeben, sondern stets nur aufgegeben ist. Oder noch einfacher und richtiger:

Es ist nicht draufsen, da sucht es der Tor,
Es ist in dir, du bringst es ewig hervor.

Ob man es dann theistisch als persönlichen Gott oder pantheistisch als unpersönlichen Weltgrund oder moralisch als sittliche Weltordnung fafst, oder ob man sich mehr pluralistisch an die Ideen des Wahren, Schönen und Guten hält, das erscheint der Grundfrage gegenüber indifferent: ob man der Welt und dem Leben einen über den Augenschein hinausliegenden Sinn und Wert zuschreibe. Die wahrhaft idealistische Gesinnung zeigt sich nicht zum wenigsten auch darin, dafs sie tolerant und verständnisvoll in allen diesen verschiedenen Formen sich selbst wieder findet; Intoleranz ist jederzeit ein Zeichen von dogmatistischem Haften am Äufserlichen und Materiellen, der wahrhafte Idealismus macht duldsam und frei.

7. Pädagogische Folgerungen und Forderungen. In diesem Sinn versteht es sich von selbst, dafs alle Erziehung idealistisch sein mufs. Gewifs war es auch in der Geschichte der Pädagogik ein Fortschritt, als der Realismus auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts Eingang fand und mächtig wurde; er verdrängte jenen geistlosen Verbalismus, der die humanistischen Schulen des 17. Jahrhunderts zu Mühlen machte, die nur noch mechanisch weiter klapperten, ohne zu mahlen. Mit Recht betonte er dem gegenüber die res, den Stoff und den Nutzen dieses Stoffes für das Leben. Aber dabei vergafs er im ersten Ansturm den Geist und seinen Eigenwert und wurde allzu nützlich, wurde banausisch. Dagegen erfüllte sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts der Humanismus wieder mit neuem wertvollem Inhalt, das Griechentum mit seinem ästhetischen Glanz und Schimmer gab ihm Geist und Kraft und gab ihm — Ideale. So war ideale und idealistische Bildung eine Zeitlang allerdings gleichwertig, schien geradezu identisch mit humanistischer Bildung, an sie schien die idealistische Gesinnung gebunden, sie schien zur Erlangung und Weckung einer solchen besonders geeignet, geradezu unerläfslich dafür zu sein; auf einen solchen Gegensatz wies auch der Name »Realschule« hin. Indem aber dann ideale und formale Bildung miteinander identifiziert und diese letztere vom Neuhumanismus einseitig betont und der durchaus berechtigte Gedanke einer solchen immer weniger begriffen und in Theorie und Praxis immer mehr verzerrt und karikiert wurde, kam mit ihm auch der pädagogische Idealismus in Mifskredit als etwas Inhaltsleeres, der Erfahrung Widersprechendes und sie phrasenhaft Überfliegendes. Heute aber wissen auch die, die den Wert humanistischer Bildung und griechischer Kultur hoch genug veranschlagen und sie nicht blofs wegen des historischen Zusammenhangs mit unserer modernen Kultur festgehalten wissen wollen, dafs jenes Zusammenwerfen von Antikem und Idealistischem eine Übertreibung und eine Einseitigkeit ist. Der Idealismus ist an keine einzelne Schulgattung, an keinen besonderen Stoff, an keine Sprache, Nationalität oder Kulturepoche gebunden. Vielmehr gibt es von jedem Punkt des Schulunterrichts aus Wege und Stege, die zu ihm hinaufführen. Denn er liegt nicht sowohl im Stoff als vielmehr in der Formung und in der Behandlung des aus irgend welchen Gründen gewählten Stoffes, wenn hiebei auch Unterschiede zuzugeben sind. Im Deutschen wie in der Religion, in der Physik wie in der Mathematik, im Sprachunterricht wie in der Geschichte — überall gilt es Geist zu wecken, Ideen zu pflanzen, Ideale zu zeigen, vom Bedingten und Nächstliegenden aufwärts zu leiten zum Unbedingten und Bedeutungsvollen; und derjenige Lehrer ist der beste, der das im Unterricht ohne viel künstliches und sichtbares Machen still und unvermerkt zu stande bringt. Nur wer Geist hat, kann auch in anderen Ideen wecken; nur wer selber seine Pflicht tut, kann

auch von seinen Schülern unbedingte Pflichterfüllung fordern. Hinzukommen aber mufs dann noch der ganze Geist der Schule als Genius des Ortes, wo Ideen geweckt und Pflichten gefordert werden und wo man nicht banausisch und pedantisch am Nächstliegenden kleben bleibt, sondern überall Beziehungen zu anderem Höherem sucht und das Bewufstsein von noch zu lösenden Aufgaben, von noch zu steckenden höheren Zielen wach ruft: es mufs ein idealer Geist sein, in den der Schüler ganz von selbst und anfänglich dessen völlig unbewufst hineinwachsen und mit dem er sich erfüllen kann. Dafs in der Schule Geist mehr gilt als brutale Körperkraft, das ist wohl das erste idealistische Paradoxon, das dem Knaben gleich in der untersten Klasse zum Bewufstsein kommt, und an der oberen Grenze, in Prima hört er vielleicht noch den Namen Fichtes, des paradoxesten von allen Idealisten, der gesagt hat: es siegt immer und notwendig die Begeisterung über den, der nicht begeistert ist; oder er lernt, dafs die Philosophie Platons, von dem er hoffentlich auch in der Realschule den einen und anderen Dialog liest, Ideenlehre ist. Aber auch das Kind der Volksschule, zu dessen Ohr das fremde Wort niemals dringt, soll des idealistischen Geistes gar manchen Hauch verspüren. Nur meine man in unserer Zeit voll Spannung und Gegensatz nicht, dafs dafür der Religionsunterricht die einzige Stätte sei; sonst geht, wie die Erfahrung lehrt, für die vielen, die im späteren Leben am kirchlich-religiösen Glauben irre werden, mit diesem der Idealismus überhaupt verloren. Daher pflege man ihn auch bei den Kindern unseres Volkes daneben in weltlicher, von Religion unabhängiger Form als sittlichen und ästhetischen Idealismus. Aber man vergesse auch hier den realistischen Ausgangspunkt nicht. Man rede also nicht blofs von Vaterlandsliebe, sondern man zeige anschaulich, was Vaterlandsliebe in der Geschichte aller Völker geleistet hat und bedeutet und was dem Menschen das Vaterland lieb und wert macht; man rede nicht blofs vom Schönen, sondern man lasse die Schüler in Wort und Bild, in Natur und Poesie Schönes wirklich sehen und empfinden und man lasse sie, z. B. im Zeichenunterricht, Schönes selber auch hervorbringen; man predige nicht Moral, sondern man erfülle zunächst einmal als Lehrer selber schlicht und einfach', aber vorbildlich seine Pflicht und gewöhne die Kinder in aller ihrer Arbeit an Pflichterfüllung und erzeuge zugleich in ihnen jenen Geist der Gründlichkeit, der sich nicht mit der Oberfläche der Dinge und der Fragen zufrieden gibt, sondern immer noch etwas Ungelöstes, immer noch und überall noch Aufgaben vor sich sieht. An der Art, wie der Lehrer Aufgaben stellt und der Schüler Aufgaben löst, erkennt man, ob und wieweit der Idealismus Wurzel gefafst hat in einer Klasse. Was von ihm in Philosophie und Leben gilt, das zeigt sich auch in der Schule: er macht uns nichts leichter, sondern alles nur schwerer; Ideen und Opfer gehören stets zusammen. Fafst man ihn nicht in diesem energischen Sinn als Kraft, als Kraftforderung und Kraftleistung, so wird er auch in der Schule leicht zum andächtigen Schwärmen statt zum gut Handeln, oder er wird zur klingenden Phrase, die aushöhlt und kraftlos macht. Wie in der Kunst so sind auch beim Unterrichten und Erziehen die idealistischen Schwätzer gefährlicher als die materialistischen Stoffmenschen; denn jene entweihen und entwerten das Beste, während diese nur zu wenig geben und nirgends weit genug führen; schaden können freilich auch sie.

Und darum: sei als Lehrer Idealist, aber treibe deinen Unterricht im besten Sinn realistisch, d. h. anschaulich und heraus aus der Fülle eines von Stoff gesättigten Wissens; den Idealismus aber lafs mehr spüren als hören! Besondere Stunden dafür gibt es nicht, und auf dem Stundenplan ist er nicht einmal zwischen den Zeilen zu lesen; denn er ist einer von jenen geheimnisvoll scheuen Geistern, die verschwinden, wenn man sie bespricht. In amtlichen Lehrplänen ist manchmal ausdrücklich von ihm die Rede, aber das hilft nichts; lebendig machen kannst nur du ihn ganz allein; denn auf dem Papier ist er tot, lebendig wird er nur durch eine von ihm erfüllte und durchgeistigte Persönlichkeit.

Literatur: Neben den vielen gröfseren und kleineren Werken zur Geschichte der Philo-

sophie vergl. besonders Schiller, über naive und sentimentalische Dichtung und manches von dem, was über Schiller bei seinem 100jähr. Todestag gesagt und geschrieben worden ist. — H. Vaihinger, zu Kants Widerlegung des Idealismus (in den Strafsburger Abhandlungen zur Philosophie) 1884. — Ed. v. Hartmann, Das Grundproblem der Erkenntnistheorie. 2. Aufl. 1885. — Ders., Die deutsche Ästhetik seit Kant 1886. — Fr. Paulsen, System der Ethik 1889. 6. Aufl. 1904. — Rudolf Eucken, Die Grundbegriffe der Gegenwart. 2. Aufl. 1893 (S. 231 ff. Idealismus — Realismus — Naturalismus). — Otto Willmann, Geschichte des Idealismus (Bd. 1, 1894; Bd. 2, 1896; Bd. 3, 1897). — W. Wundt, Einleitung in die Philosophie. 2. Aufl. 1902. — Paul Natorp, Platos Ideenlehre. Eine Einführung in den Idealismus 1903. — Hans Cornelius, Einleitung in die Philosophie 1903. — Brunschvigg, L'idéalisme contemporain 1905. — G. Villa, L'idealismo moderno 1905.

Strafsburg i. E. Theobald Ziegler.

Ideenassociation, Störungen derselben

1. Eigentümlichkeiten der kindlichen Ideenassociation. 2. Hauptsächliche Störungen im Kindesalter. 3. Erkennung. 4. Vorkommen. 5. Behandlung.

1. Eigentümlichkeiten der kindlichen Ideenassociation. Die Ideenassociation oder der Vorstellungsablauf vollzieht sich nach ganz bestimmten Gesetzen. Wenn im Augenblick 1 eine Vorstellung V_1 gegeben ist, so folgt im Augenblick 2 eine Vorstellung V_2, deren Auswahl von bestimmten Faktoren abhängig ist. Die Psychologie lehrt, dafs diese Auswahl von folgenden vier Faktoren abhängig ist (vergl. meinen Leitfaden der physiologischen Psychologie, Vorl. 10, Jena, Fischer).

1. von der associativen Verwandtschaft der Vorstellungen, d. h. auf V_1 folgt ceteris paribus diejenige Vorstellung V_2, welche mit V_1 am nächsten associativ verwandt ist,

2. von dem Gefühlston der Vorstellungen, d. h. ceteris paribus folgt auf V_1 als V_2 in der Regel diejenige Vorstellung, welche den stärksten positiven oder negativen Gefühlston hat,

3. von der sog. Deutlichkeit der Vorstellungen, d. h. die deutlichere Vorstellung wird vor der weniger deutlichen bevorzugt,

4. von der sog. Konstellation der Vorstellungen: d. h. eine Vorstellung, welche durch kurz vorher eingetretene Vorstellungen oder Empfindungen angeregt worden ist, wird — eventuell auch bei entfernterer associativer Verwandtschaft, schwächerem Gefühlston, geringerer Deutlichkeit — doch in anbetracht dieser Anregung oft als V_2 auftreten.

Die Vorstellungsreihe besteht in der Ideenassociation bald aus disparaten, nicht enger verknüpften Einzel-Vorstellungen, bald sind die einzelnen Vorstellungen der Reihe gruppenweise zu Urteilen verknüpft. Die erstere Form wird als einfache Association, die letztere als Urteilsassociation bezeichnet.

Endlich ist auch die Geschwindigkeit der Ideenassoziation von bestimmten Gesetzen abhängig. Am wichtigsten ist das Gesetz, dafs positive Gefühlstöne im allgemeinen beschleunigend, negative verlangsamend auf den Vorstellungsablauf einwirken.

Die eben angeführten Gesetze gelten für die Ideenassoziation jeder Altersstufe. Im Kindesalter treten speziell folgende Eigentümlichkeiten hervor:

a) Konkrete Vorstellungen überwiegen über abstrakte, spezielle über allgemeine, einfache über zusammengesetzte.

b) Unter den oben aufgezählten Faktoren, welche den Vorstellungsablauf bestimmen, spielt die direkt auf Gleichzeitigkeit der Grundempfindungen beruhende associative Verwandtschaft und der Gefühlston der Vorstellungen die Hauptrolle.

c) Urteilsassociationen überwiegen noch nicht so durchaus, wie später bei dem Erwachsenen. Es entsteht dadurch oft der Anschein der Zusammenhangslosigkeit (Inkohärenz) des Vorstellungsablaufs.

d) Die Geschwindigkeit der Ideenassociation schwankt innerhalb weiterer Grenzen als bei dem Erwachsenen.

e) Interkurrente Empfindungen modifizieren den Ablauf der Ideenassociation mehr als bei Erwachsenen.

2. Hauptsächliche Störungen im Kindesalter. a) inhaltliche: hierher gehören die Wahnvorstellungen und Zwangsvorstellungen, über welche die bez. Spezialartikel zu vergleichen sind.

b) formale: hierher gehört die krankhafte Beschleunigung der Ideenassociation oder Ideenflucht, die krankhafte Verlangsamung und die krankhafte Störung des Zusammenhangs der Ideenassociation oder Verwirrtheit (Inkohärenz). Häufig verbindet

sich eine stärkere Ideenflucht mit Verwirrtheit. Ideenflucht ist ferner oft mit krankhafter Exaltation (Heiterkeit), Denkhemmung mit krankhafter Depression (Traurigkeit), Verwirrtheit nicht selten mit Hallueinationen verknüpft.

3. Erkennung. Bezüglich der Wahn- und Zwangsvorstellungen sind die Spezialartikel nachzulesen. Die formalen Störungen bieten der Erkennung nur insofern Schwierigkeit, als mitunter schwer zu entscheiden ist, ob der vorliegende Grad der Beschleunigung, der Verlangsamung oder der Zusammenhangsstörung des Vorstellungsablaufs noch innerhalb der Grenzen des Normalen gelegen ist oder bereits als krankhaft anzusehen ist (s. o. 1 d und e). Die praktische Erfahrung lehrt, dafs Ideenflucht bei einem Kind namentlich dann als krankhaft anzusehen ist, wenn sie auch bei gleichbleibenden Sinneseindrücken und während des Alleinseins fortbesteht. Stets auf Krankheit verdächtig ist die Ideenflucht auch dann, wenn sie mit Schlaflosigkeit verknüpft ist (vergl. den Artikel Manie). Aufserdem hat man stets zu fragen: hat das Kind stets so rasch die Vorstellungen bezw. Worte aneinander gereiht oder erst seit einem bestimmten Zeitpunkt? Trifft die letztere Alternative zu, so wächst der Verdacht auf psychische Erkrankung. Liegt Verlangsamung des Vorstellungsablaufs vor, so ist die Vergleichung mit dem früheren Verhalten geradezu ausschlaggebend. Ich kannte an Melancholie leidende Kinder, welche vor ihrer Erkrankung zu den besten Schülern gehörten und während ihrer Erkrankung die einfachsten Rechenexempel entweder gar nicht oder erst nach vielen Minuten rechneten. Eine sehr bezeichnende Ausdrucksbewegung dieser kranken Kinder ist das wiederholte Streichen der Hand über die Stirn. Liegt bei einem Kinde von jeher abnorm langsames Denken vor, so kommt nicht Denkhemmung, sondern Schwachsinn (s. o.) in Betracht. Hier ist die Langsamkeit des Denkens nicht eine Störung der Ideenassociation, sondern eine Folgeerscheinung des Schwachsinnes. Für die krankhafte Verwirrtheit (abspringendes Denken, Zerstreutheit) ist sehr charakteristisch, dafs sie auch dann bestehen bleibt, wenn Ablenkung durch äufsere Sinneseindrücke vermieden wird.

4. Vorkommen. Über Wahn- und Zwangsvorstellungen sind auch hier die Spezialartikel zu vergleichen. Ideenflucht ist im Kindesalter am häufigsten bei Manie, findet sich jedoch auch bei der halluzinatorischen Paranoia und namentlich bei dem angeborenen Schwachsinn.

Denkhemmung findet sich namentlich bei Stupidität (Dementia acuta), Melancholie und Neurasthenie. Bei letzterer ist oft im Beginn einer geistigen Arbeit die Geschwindigkeit der Ideenassociation annähernd normal, nimmt aber abnorm rasch nach wenigen Minuten ab. Bei erblich belasteten Kindern findet man diese abnorme Ermüdbarkeit öfters auch ohne sonstige neurasthenische Symptome. Verwirrtheit kommt vor bei schwerer Manie und namentlich bei der akuten halluzinatorischen Paranoia, welche deshalb auch oft als Amentia bezeichnet wird. Bei Schwachsinnigen findet man gleichfalls oft Verwirrtheit, doch ist diese ebenso wie das langsame Denken schwachsinniger Kinder keine formale Associationsstörung, sondern eine Folgeerscheinung des Schwachsinnes (s. d.).

5. Behandlung. Diese ist rein ärztlich. Liegt wirklich eine krankhafte Störung der Ideenassociation vor, so ist gröfste Gefahr im Verzug und daher sofort ein sachverständiger Arzt zuzuziehen. Ein spontaner Ausgleich krankhafter Associationsstörungen — etwa durch Schonung im gewöhnlichen Sinne und ähnliches — ist extrem selten.

Literatur: Emminghaus, Psychosen des Kindesalters. Tübingen 1887. S. 111 ff. (Leider unterscheidet Verf. nicht ausreichend zwischen Ideenflucht und Inkohärenz). — Ziehen, Psychiatrie. 2. Aufl. Leipzig 1902. S. 78 ff.

Berlin Ziehen.

Ideenflucht

s. Ideenassociation

Idiosynkrasie

1. Definition. 2. Vorkommen. 3. Behandlung.

1. Definition. Man versteht wissenschaftlich unter Idiosynkrasie die abnorme negative oder positive Gefühlbetonung einzelner Empfindungen ohne bewufste Motive. So gibt es z. B. Kinder, welche den Ge-

schmack bestimmter Speisen, den Geruch bestimmter Objekte, bestimmte Farben, Töne usw., im Gegensatz zu der grofsen Mehrzahl der anderen Kinder und insofern abnorm mit ausgesprochenen Unlustgefühlen begleiten, ohne dafs sie für diese Unlustgefühle irgend ein Motiv anzugeben vermöchten. Besonders bemerkenswert ist, dafs der echten Idiosynkrasie auch keine motivierenden Wahnvorstellungen oder Zwangsvorstellungen zu Grunde liegen.

2. **Vorkommen.** Vereinzelte Idiosynkrasien im Sinne der soeben gegebenen Definition finden sich auch bei manchen gesunden Kindern, besonders auch bei gesunden, aber erblich belasteten Kindern. Namentlich können auch durch Verwöhnung manche Idiosynkrasien geradezu anerzogen werden. Bei dieser Sachlage kann eine Idiosynkrasie im allgemeinen bei einem Kinde nur dann als krankhaft angesehen werden, wenn auch noch andere Krankheitssymptome nachweisbar sind. Krankhafte Idiosynkrasien finden sich namentlich bei folgenden Krankheiten des Kindesalters:

1. bei der Hysterie der Knaben und Mädchen,

2. etwas seltener bei der Neurasthenie, so z. B. namentlich bei der Neurasthenie auf chlorotischer (bleichsüchtiger) Grundlage.

3. **Behandlung.** Man wird nicht bei jeder Idiosynkrasie eines Kindes einen Arzt zuziehen. Immerhin sollte man jede Idiosynkrasie als einen Fingerzeig ansehen, dafs eine Neurose und Psychose sich entwickeln könnte. Zeigen sich neben einer Idiosynkrasie irgendwelche andere krankhafte oder auch nur krankheitsverdächtige Symptome, so ist eine schleunige ärztliche Untersuchung anzuraten. Die krankhafte Idiosynkrasie als solche wird am besten durch völliges Ignorieren bekämpft. Je mehr Wichtigkeit man der krankhaften Idiosynkrasie, namentder weitaus am häufigsten vorkommenden hysterischen, beilegt, um so fester wurzelt sie ein. Auch die Idiosynkrasien erblich belasteter, gesunder Kinder lassen sich durch Strenge, Abgewöhnen usw. erfahrungsgemäfs schwerer beseitigen als durch Unbeachtetlassen.

Berlin. Ziehen.

Idiotie und Idiotenanstalten

1. Wesen und Einteilung der Idiotie. 2. Geschichtliche Entwicklung der Idiotenanstalten. 3. Betrieb der Idiotenanstalten.

1. Wesen und Einteilung der Idiotie. Idiotie, Idiotismus (von idios, entweder im Sinne von privatus, beraubt, d. i. der Geisteskräfte, oder im eigentlichen Sinne proprius, »de mensch op zich zelven,« wie der Holländer Rostveld sagt, der Mensch, der infolge seines Zustandes für sich allein stehen mufs, sich dem grofsen organischen Ganzen nicht eingliedern kann — Difsehoff, die gegenwärtige Lage der Cretinen, Blödsinnigen und Idioten, Bonn 1857, S. 5) beruht auf einer Entwicklungshemmung des Gehirns, welche dasselbe direkt oder indirekt entweder im fötalen Leben (angeborene Idiotie) oder während der ersten Lebensjahre (erworbene Idiotie) getroffen hat, sei es durch Vererbung physischer oder psychischer Krankheitszustände der Eltern resp. Voreltern, sei es durch lokale Erkrankungen bei oder nach der Geburt, sei es durch Bildungsfehler des Centralorganes.

Im Jahre 1882 ergab eine Zählung durch die Zeitschrift für das Idiotenwesen folgende Statistik:

Von 1287 Fällen litten 860 an angeborener, 427 an erworbener Idiotie. Es ergab sich ferner:

I. Ursächliche Umstände bei angeborener Idiotie.

1. Nervenkrankheiten von 160 Fällen a) Eltern 96, b) Grofseltern 17, c) Seitenverwandtschaft 47.

2. Trunksucht von 82 Fällen a) des Vaters 77, b) der Mutter 5.

3. Blutsverwandtschaft der Eltern in 43 Fällen.

4. Beeinflussende Umstände beziehentlich Krankheiten der Mutter während der Schwangerschaft von 55 Fällen a) Kummer 3, b) Überarbeitung 3, c) Gemütsbewegung 10, d) Sturz 2, e) Schreck 2, f) Nervenkrankheit 6, g) Vorhergegangener Abortus 3, h) Frühgeburt 7, i) Zwillingsgeburt 2.

II. Ursächliche Umstände bei erworbener Idiotie in 352 Fällen: a) Meningitis 78, b) Zahnkrämpfe 77, c) Krämpfe 58, d) Fallen resp. Schlag auf den Kopf 39, e) vernach-

lässigte Erziehung 24, f) Rhachitis 16, g) Masern 9, h) Skrofeln 8, i) Wurmkrankheit 8, k) Pocken 7, l) Irrsinn 7, m) Typhus 6, n) verkehrte Erziehung 5, o) Branntwein- und Mohngenufs 3, p) Onanie 3, q) Verletzung bei der Geburt 2, r) Mifshandlung 2.

In Beziehung auf das Lebensalter ist die Itiodie erworben oder sichtbar geworden von 286 Fällen im 1. Lebensjahre bei 86, im 2. bei 70, im 3. bei 30, im 4. bei 30, im 5. bei 19, im 6. bei 20, im 7 bei 6, im 8. bei 4, im 9. bei 2, im 10. bei 6, im 11. bei 1, im 12. bei 2, im 14. bei 3, im 17. bei 2, im 18 bei 3, im 25. bei 1, im 43. bei 1.

Die Idiotie, welche nach dem 6. Lebensjahre eintritt, wird meist auf besondere Unglücksfälle zurückzuführen sein. Von 916 Fällen waren Erstgeborene 329, Zweitgeborene 154, Drittgeborene 166, Viertgeborene 101, Fünftgeborene 54, Sechstgeborene 38, Siebentgeborene 28, Achtgeborene 17, Neuntgeborene 14, Zehntgeborene 5, Elftgeborene 5, Zwölftgeborene 5.

Aufser dieser Statistik erschien 1893 das Buch von H. Piper, »Zur Ätiologie der Idiotie« Berlin, Fischers mediz. Buchhandlung, über welches Geh. Medizinalrat Dr. Sander u. a. urteilt: »Das Buch hat den Vorzug der einheitlichen Erhebung, der Verfasser hat gewissenhaft in ärztlich-naturwissenschaftlichem Sinne beobachtet usw.«

Es ist der Idiotismus ein Schwächezustand aller Seelenvermögen, der Intelligenz, des Willens, des Gemütslebens, welcher teils schon vor der Geburt, teils von frühester Kindheit an in Erscheinung tritt und zwar in den verschiedensten Graden, von dem tiefstehenden Grade bis zur nahen Grenze an das Normale. Hiernach gestaltet sich auch die äufsere Erscheinung — teils plump, ungelenkig, stillhockend, träumerisch (apathischer Idiotismus), bald in monotonen Schaukelbewegungen den Oberkörper hin- und herwiegend, bald hüpfend, bald die Hände wringend usw. (erethischer Idiotismus).

Wie ein geistiger, so gestalten sich auch in körperlicher Erscheinung typische Formen nach der Schädelbildung und davon abhängig die Gesichtsform. Nach dem Mafs unterscheidet man: Makrocephalen und Mikrocephalen, nach der Form: Anomalien der Länge, Breite, Höhe — Längs-, Schmal- und Spitzschädel.

Paul Sollier definiert (in seinem Buche: Die Idiotie und der Imbecille, 1891 S. 8) die Idiotie als »eine auf verschiedenartigen Veränderungen beruhende, chronische Gehirnerkrankung, welche charakterisiert ist durch Störungen der intellektuellen, sensitiven und motorischen Funktionen bis zur fast vollständigen Aufhebung derselben und die ihrem besonderen Charakter, namentlich was die intellektuellen Störungen betrifft, nur dem jugendlichen Alter der Individuen entlehnt, die sie befällt«.

Hinsichtlich der Einteilung der Idioten in verschiedene Grade erwähnt Sollier:

1. Esquirol, welcher, indem er von dem Zustande der Schwäche ausging, bei der Idiotie und Imbecillität fünf Grade unterscheidet.

Im ersten Grade der Imbecillität ist die Schwäche leicht und frei; im zweiten Grade ist sie weniger leicht, der Wortschatz ist ein beschränkter. Im ersten Grade der eigentlichen Idiotie verfügt der Idiot nur über Worte und sehr kurze Redensarten; die Idioten zweiten Grades bringen nur Silben oder einzelne Laute hervor; endlich in dem dritten Grade sind weder Sätze noch Redensarten, Worte oder Silben vorhanden.

Mit Recht tritt Sollier dieser Einteilung entgegen, wenn er sagt (S. 10): »Gegen den Versuch, die Sprache als Grundlage für die Einteilung der Idioten und Imbecillen zu nehmen, liefs sich vieles einwenden. Die Sprache ist durchaus kein genauer Mafsstab für die Intelligenz. Daraus, dafs ein Mensch mit normaler Intelligenz leicht spricht, während ein tiefstehender Idiot gar nicht spricht, folgt noch nicht, dafs nach der Sprache sich die Intelligenz der in ihren Extremen soeben gezeichneten Individuen bemessen läfst. Ebenso wie unter den normalen Menschen nicht immer die mit einer glänzenden Sprache begabten die besten Geisteseigenschaften zeigen, ist diese auch nicht bei dem Idioten das einzige Kriterium. Die Mikrocephalen z. B. sprechen im allgemeinen leicht, oft sogar geläufig, während die Hydrocephalen dagegen langsamer und schwerer sprechen und weniger geschwätzig sind. Bei der Hydrocephalie aber ist in weniger hochgradigen Fällen

oft mehr Intelligenz vorhanden, als bei der Mikrocephalie usw.«

2. Pinel (Troité philosophique d'aliénation mentale) stellt drei verschiedene Formen auf: a) Vertierung (abstrutissement), die niedrigste menschliche Stufe, auf der es weder Sinneswahrnehmungen noch Gefühle für körperliche Bedürfnisse gibt; b) der Stumpfsinn (stupidité), der Zustand, bei welchem man einige Wahrnehmungen oder wenigstens Gefühl für körperliche Bedürfnisse vorfindet; c) die Beschränktheit (bêtise), die sich von den beiden vorhergehenden Zuständen durch das Vorhandensein einiger Bruchstücke von Intelligenz und besonders durch das Vermögen zu sprechen unterscheidet.

3. Griesinger (die Pathologie und Therapie psychischer Krankheiten) unterscheidet zwei verschiedene Grade: a) die schweren Fälle geistiger Nullität, b) die leichteren Fälle blofser geistiger Schwäche.

4. Dagonet (Traité des mal. mentales) unterscheidet vier Grade: a) Beschränktheit, b) Imbecillität (nach Esquirol), c) die eigentliche Idiotie (Esquirol), d) Automatismus. Sollier selbst macht, indem er die Aufmerksamkeit als die Hauptsache bei der geistigen Entwicklung hinstellt, drei Kategorien: 1. Schwere Idiotie: vollständige Geistesabwesenheit und Unvermögen zur Aufmerksamkeit; 2. leichte Idiotie: Schwäche und Erschwerung der Aufmerksamkeit; 3. Imbecillität: Unbeständigkeit in der Aufmerksamkeit.

Nicht nur der Arzt, sondern auch der Jurist und der Pädagoge haben ein besonderes Interesse an der Feststellung des Begriffes Idiotismus und der Einteilung desselben.

Dr. Eminghaus unterscheidet Blödsinn und Schwachsinn; in dem Handbuch »die gerichtliche Psychopathologie, Tübingen 1882, S. 204« sagt derselbe bei der Feststellung der Grenze zwischen beiden Formen: »sie sind nur Grade einer Störung und beide zeigen verschiedene Stufen; es ist daher selbstverständlich, dafs die Grenze zwischen Blödsinn und Schwachsinn nicht ganz scharf sein kann. Wenn auch die theoretische Darstellung Merkmale, vielleicht nur wenige, aufstellen mufs, welche beide Anomalien unterscheiden sollen, in der Praxis wird es dennoch manchmal schwer sein, die gegebenen leichten Fälle des Schwachsinnes voneinander zu sondern. Wenn man sagt, der Blödsinnige haftet mit all seinen geistigen Leistungen einzig und allein an der Sinnlichkeit, der Schwachsinnige ist auch gewisser übersinnlicher Leistungen fähig, so ist damit der Sachverhalt im allgemeinen richtig gekennzeichnet, obwohl noch eine nähere Definition dieser nicht ganz einfachen Verhältnisse notwendig erscheint usw.«

Piper sagt in seinem Buche »Schriftproben von den Schwachsinnigen resp. idiotischen Kindern, Berlin 1893«: »Der Pädagoge wird hinsichtlich der erziehelichen und unterrichtlichen Behandlung der Idioten dieselben gruppieren müssen in 1. Bildungsfähige, 2. Bildungsunfähige. Die Bildungsfähigen rekrutieren sich aus dem Schwachsinn und zum Teil aus dem Blödsinn. Von den Blödsinnigen werden es diejenigen sein, welche noch gewöhnungsfähig sind, d. h. durch ihren Nachahmungstrieb gewisse technische Fertigkeiten erlangen.«

Die bildungsunfähigen Idioten sind die Blödsinnigen, welche auf der tiefsten Stufe stehen.

Von dem Schwachsinn trennt der Pädagoge die schwachbefähigten (minderbegabten) Kinder und zwar mit demselben Recht, mit welchem er von den Blödsinnigen diejenigen, welche an der Grenze des Schwachsinns stehen, trennt und sie zu den Bildungsfähigen bringt. Die Schwachbefähigten werden die Gruppe des Schwachsinnes ausmachen, welche an das Normale grenzt. Die Grenze nun zu ziehen zwischen schwachbefähigt und schwachsinnig ist sehr schwer.

Das schwachbefähigte Kind unterscheidet sich von dem schwachsinnigen dadurch, dafs es über ein gröfseres Mafs von Begriffen verfügt, dieselben zu rechter Zeit und in geordneter Weise verwendet, während das schwachsinnige Kind über ein geringeres Mafs von Begriffen verfügt und dieselben vielfach nicht rechtzeitig und geordnet gebraucht. Das Denkvermögen ist bei dem schwachbefähigten Kinde ein langsameres, das Gedächtnis ein schwächeres als bei normalen Kindern; es wird den schwachbefähigten Kindern, dem Unterrichte resp. einzelnen Unterrichtsfächern z. B. Rechnen,

zu folgen, nicht so leicht werden, wie dem normalen Kinde und hat der Lehrer darum ein solches Kind besonders zu berücksichtigen, indem er es nicht mit Härte, sondern mit Nachsicht und Freundlichkeit behandelt. In der Gruppe des Blödsinnes und Schwachsinnes (schwachsinnig, schwachbefähigt) finden wir nun noch die Epileptiker (s. d. Art.). — Eine besondere Gruppe in der Idiotie ist der Kretinismus (s. d. Art.)

Auf der Konferenz für das Idiotenwesen und die Schulen für schwachsinnige Kinder 1901 zu Elberfeld referierte Direktor Kölle-Regensberg (Schweiz) über die Einteilung der Idioten und brachte folgende Leitsätze:

Erste Abteilung: Primäre Idiotie.

A. Schwachbefähigte.

I. Schwachbefähigte mit angeborenen körperlichen Defekten.
   a) Erethische oder versatile Schwachbefähigte
      1. mit einfacher psychischer Schwäche
      2. mit psychischen Komplikationen,
      3. mit moralischen Defekten.
   b) Apathische oder anergetische Schwachbefähigte.
      1. mit einfacher psychischer Schwäche,
      2. mit psychischen Komplikationen,
      3. mit moralischen Defekten.

II. Schwachbefähigte mit erworbenen körperlichen Defekten. Mit denselben Unterabteilungen wie bei I.

III. Schwachbefähigte ohne körperliche De- Defekte. Mit denselben Unterabteilungen wie bei I und II.

B. Schwachsinnige.

Mit denselben Unterabteilungen wie bei A.

C. Blödsinnige.

Mit denselben Unterabteilungen wie bei A und B.

Zweite Abteilung: Sekundäre Idiotie.

Diese zeigen naturgemäfs ein anderes klinisches Bild als die primären Idioten und gehören zu den Irrkranken, sie können auch nur ärztlich behandelt werden.

2. Geschichtliche Entwicklung der Idiotenanstalten. Leider erst gegen Mitte des 19. Jahrhunderts beginnt die Fürsorge für die Idioten, anfangs durch einzelne Personen, später durch Vereine und Körperschaften rege zu werden.

Die erste Idiodenanstalt resp. Erziehungsanstalt für Schwachsinnige gründete im Jahre 1828 (1816) der Lehrer Goggenmoos in Salzburg; leider vermochte der verdiente Mann wegen Mangel an Geld und Unterstützung sein Werk nicht zu halten und so ging diese Anstalt im Jahre 1835 ein. Dr. Guggenbühl war es, der im Jahre 1841 durch die Gründung seiner Anstalt für Blödsinnige auf dem Abendberge in der Nähe von Interlaken im Berner Oberland, — er nahm Kinder aller Nationen auf —, allen zivilisierten Ländern Veranlassung gab, auf ihre Geistesarmen zu blicken und für dieselben zu sorgen.

Interessant ist es zu erfahren, wie Guggenbühl dazu kam, sein Leben den Blöden zu weihen. Er sah im Herbst 1836 zu Seedorf im Kanton Uri einen Kretin, der vor einem Kreuze betete. Guggenbühl erzählt: »Der Anblick des zwergartig verkrüppelten und stupid häfslich aussehenden Menschen, der vor einem Kruzifix ein Vaterunser stammelte, schwebte lange Zeit beständig vor meiner Seele. Als ich ihm in eine benachbarte Hütte zu seiner Mutter folgte, erzählte mir diese, dafs sie ihn in den ersten Lebensjahren mit ziemlicher Leichtigkeit das Gebet gelehrt, welches er nun regelmäfsig immer um dieselbe Zeit, wie auch die Witterung sei, dahin gehe zu verrichten, dafs sie jedoch ihrer Armut wegen ihm keine weitere Hilfe und Aufmerksamkeit schenken könnte, und er somit von Jahr zu Jahr mehr versank und keine weiteren Fortschritte machte.« Von dieser Zeit an liefs Guggenbühl die Blöden nicht wieder aus dem Auge. Guggenbühls Anstalt »Der Abendberg« wurde zu einem Wallfahrtsort ganz besonders auch für Ärzte, Philanthropen, Belletristen, welche nach zurückgelegter Pilgerfahrt durch Wort und Schrift in Deutschland, England, Frankreich und Amerika die Veranlassung zur Gründung von Heil- und Pflegeanstalten für die Idioten gaben. Nachdem Guggenbühls Ruhm um die Mitte der fünfziger Jahre seinen Höhepunkt erreicht hatte, trat jetzt eine rückgängige Bewegung ein; es fiel auf ihn der Makel der Charlatanerie und die »Schweizerische Naturforscher-Gesellschaft« entzog ihm ihre fernere Teilnahme und Unterstützung. Trotz eines Protestes Guggenbühls in der Zeitschrift der Gesellschaft der Ärzte zu Wien gegen

die ihm gemachten Vorwürfe blieb er verlassen, seine Stimme war machtlos geworden und seine Anstalt löste sich auf.

Die Frage »Was war die Aufgabe und Bedeutung der Guggenbühlschen Mission?« beantwortet Sengelmann in seinem Idiotophilus S. 76, wenn er sagt: »Der Schwerpunkt seiner Mission liegt nicht in den Kindern. Eher könnte er schon in den Grundsätzen liegen, die er auf Grund seiner Erfahrungen zu Gunsten von Prohibitivmalsregeln proklamierte. Er drang auf die Einrichtung von Musterdörfern, in denen die Häuser an trockenen, sonnigen Orten errichtet, von gesundem Baumaterial erbaut und die Zimmer mit gehöriger Ventilation versehen, wo die Nahrungsmittel vervielfältigt, der Branntweingenufs beschränkt, für gutes Trinkwasser und für Einführung jodhaltigen Kochsalzes gesorgt, wo die blutsverwandschaftlichen Ehen und die Verbindung von kretinösen Individuen gehindert, die Rassenkreuzung gefördert werden müsse. Doch auch in diesen Vorschlägen und in ihrer Geltendmachung vor dem Publikum und den Regierungen ist der Brenn- und Schwerpunkt seiner Mission nicht zu suchen; dieser liegt vielmehr in dem wirksamen Anstofs, den er der Kretinen- und Idiotenpflege überhaupt gegeben hat.«

Disselhoff fafst die Bedeutung Guggenbühls für das Idiotenwesen in den kurzen Worten zusammen: »Die Tatsache steht fest, dafs Gott diesen Mann gebraucht hat, um für die Verlassensten unter den Elenden die Morgendämmerung einer besseren Zeit herbeizuführen«.

Guggenbühls Anregung erstreckte sich über alle Länder der Zivilisation. Es entstanden nach und nach folgende Anstalten, über welche genaue Auskunft gibt das Buch: »Die Heilerziehungs- und Pflegeanstalten für schwachbefähigte Kinder, Idioten, Epileptiker in Deutschland und den übrigen europäischen Staaten von P. Stritter-Hamburg 1902, Agentur des Rauhen Hauses.

Die mit a bezeichneten Anstalten haben Idioten aller Art, die mit b bezeichneten sind Erziehungsanstalten, die mit c bezeichneten Pflegeanstalten, die mit d bezeichneten nehmen jugendliche Idioten aller Art auf, die mit e bezeichneten sind für Epileptiker.

Auch nach Amerika drang der Ruf von Guggenbühls Arbeit und so veranlafste Dr. Howe im Jahre 1848 die Gründung einer Anstalt in der Nähe von Boston.

Weitere Anstalten für Schwachsinnige und Epileptiker in Nord-Amerika sind folgende:

California Home for the Feeble-Minded — Eldridge, Californien.
Connecticut School for the Feeble-Minded — Lakeville, Connecticut.
Illinois Asylum for the Feeble-Minded — Lincoln, Illinois.
Indiana School for Feeble-Minded Youths — Fort Wagne, Indiana.
Jowa School for the Feeble-Minded — Glenwood, Jowa.
Kansas School for the Feeble-Minded — Winfield, Kansas.
Kentucky Institution for the Feeble-Minded — Frankfort, Kentucky.
Maryland School for the Feeble-Minded — Owings Mills, Maryland.
Michigan School for the Feeble-Minded — La Peer, Michigan.
Minnesota Institution for Defectiv Youths — Faribault, Minnesota.
Nebraska Institution for the Feeble-Minded — Beatrice, Nebraska.
New Jersey Home for the Feeble-Minded — Vineland, New Jersey.
New Jersey Institution for the Feeble-Minded — Vineland, New Jersey.
New York Institution for the Feeble-Minded — Syracuse, New York.
New York Custodial Asylum — Neawrk, New York.
Ohio Institution for the Feeble-Minded — Columbus, Ohio.
Pennsylvania Institution for the Feeble-Minded — Elwyn, Pennsylvanien.
Pennsylvania Froinig School for the Feeble-Minded — Polk, Pennsylvania.
Rome Stote Custodial Asylum — Rome, New York.
Washington School for Defective Youths — Wancouver, Washington.
Wisconsin School for the Feeble-Minded — Chippewa Falls, Wisconsin.

Institution for Epileptics.

Croig Colony for Epileptics — Sonyea, New York.
Massachusetts Hospital for Epileptics — Palmer, Massachusetts.

Nr.	Name	Gründungs-jahr	Lehrkräfte	Schüler	Knaben	Mädchen	Leiter: Arzt	Leiter: Pädagoge
	A. Deutschland							
	I. Herzogtum Anhalt							
1.	Dessau, Erziehungsanstalt (b)	1888	3	49	27	22	—	Gast
2.	Hoym, Pflegeanstalt (c)	1878	—	279	131	148	—	Oberschwester Natho
	II. Grofsherzogtum Baden							
3.	Herthen, St. Josephsanstalt (a)	1879	2	72	(Pflegl. 360)		—	Rolfus, Geistl. Rat
4.	Kork, Heil- und Pflegeanstalt für Epileptische (e)	1892	2	45	29	16	—	Wiederkehr, Pfarrer
5.	Mosbach (a)	1880	3	138	83	55	—	Geiger, Pfarrer
	III. Königreich Bayern							
6.	Bruckberg (a)	1892	6	184	181	3	—	Weishaupt, Pfarrer
7.	Burgkundstadt (a)	1895	3	53	—	53	—	Niedermair, G. Rat
8.	Deybach (a)	1869	3	155	—	155	—	"
9.	Ecksberg (a)	1852	4	230	128	102	—	Leidl, Geistl. Rat
10.	Gemünden a. M. (a)	1882	4	130	85	45	—	Herberich
11.	Gremsdorf (c)	—	—	—	—	—	—	Geistlicher
12.	Himmelkorn (a)	1892	3	182	—	182	—	Dr. Bezzel, Rektor
13.	Holnstein (b)	1881	3	80	—	80	—	Niedermair, G. Rat
14.	Markt Lauterhofen (c)	1881	—	120	—	120	—	"
15.	Neuendettelsau (a)	1854	4	199	2	197	—	Dr. Bezzel, Rektor
16.	Polsingen (a)	1866	5	119	118	1	—	"
17.	Straubing (c)	1891	—	158	158	—	—	Geistlicher
18.	Ursberg (a)	1884	17	987	496	491	—	Ringeisen, Pfarrer
	IV. Herzogtum Braunschweig							
19.	Neu-Erkerode (a)	1868	3	291	149	142	—	Palmer, Probst
	V. Freie und Hansestadt Bremen							
20.	Bremen (b)	1895	3	15	11	4	—	Imhoff, Marg.
21.	Bremen-Horn (b)	1898	3	46	24	22	—	Meyer, Pädagoge
	VI. Elsafs-Lothringen							
22.	Bischweiler-Oberhofen (b)	1876	2	159	91	68	—	Bott, Pädagoge
23.	Gorze (c)	1845	—	353	179	174	—	Haagen
24.	St. Andreas auf dem Ochsenfelde (a)	1891	4	261	121	140	—	Appolonia
	VII. Freie u. Hansestadt Hamburg							
25.	Alsterdorf (a)	1863	9	639	378	261	—	Stritter, Pfarrer
	VIII. Grofsherzogtum Hessen							
26.	Darmstadt (d)	1869	4	150	96	54	—	Roth
27.	Nieder-Ramstadt (e)	1900	1	26	18	8	—	Weimar, Pfarrer
	IX. Fürstentum Lippe							
28.	Lemgo, Eben-Ezer (a)	1870	2	128	62	66	—	Topheien
	X. Grofsh. Mecklenb.-Schwerin							
29.	Schwerin (a)	1867	5	130	70	60	Dr. Jenz	—
	XI. Grofsherzogtum Oldenburg							
30.	Bürgerfelde bei Oldenburg (a)	1887	3	85	46	39	—	Runge
31.	Cloppenburg (b)	1887	3	47	27	20	—	Brust, Pfarrer
	XII. Königreich Preufsen							
	a) Provinz Brandenburg und Berlin							
32.	Dalldorf (b)	1881	10	196	137	59	—	Piper, Erzieh.-Insp.
33.	Ketschendorf (a)	1892	6	142	82	60	—	Burgdorf, Pfarrer
34.	Lübben (c)	1893	—	358	189	169	—	Ewald, Ober-Insp.

Nr.	Name	Gründungsjahr	Lehrkräfte	Schüler	Knaben	Mädchen	Leiter: Arzt	Leiter: Pädagoge
35.	Potsdam, Wilhelmstift (b)	1865	4	213	123	90	Dr. Kluge	—
36.	Potsdam, Privatanstalt (b)	1896	1	12	12	—	—	Grofsmann
37.	Steglitz, Privatanstalt (a)	1891	2	20	10	10	—	Frl. Rassow
38.	Wuhlgarten für Epileptische (e)	1893	5	86	52	34	—	Dr.Schepp,Erz.-Insp.
39.	Zehlendorf (b)	1899	4	7	—	7	—	Prof. Dr. Zimmer
40.	Zehlendorf für Epileptische (b)	1901	2	—	—	—	Dr. Kefft Dr. Röchstein	—
	b) Provinz Hannover							
41.	Langenhagen (a)	1862	5	712	436	276	Dr. Völker	—
42.	Rotenburg (c)	1880	1	160	82	78	—	Niebuhr, Pfarrer
	c) Provinz Hessen-Nassau							
43.	Aue (a)	1873	1	79	38	41	—	Saal
44.	Haina (c)	—	—	—	—	—	—	—
45.	Hofheim im Taunus (b)	1896	2	8	1	7	—	Georgi
46.	Idstein (b)	1888	6	131	77	54	—	Schwenk
47.	Kiedrich, St. Valentinhaus	—	—	—	—	—	—	—
48.	Marienhausen (b)	1893	6	120	75	45	—	Müller, Geistl. Rat
49.	Scheuern (a)	1870	4	306	179	127	—	Bauer
50.	Treysa (a)	1893	9	120	74	46	—	Schuchard, Pfarrer
	d) Provinz Ostpreufsen							
51.	Carlshof (e)	1882	4	1901	723	325	—	Lic. Dr. Dembowski
52.	Rastenburg (a)	1865	6	312	164	148	—	Dr. phil. Gündel
	e) Provinz Pommern							
53.	Stettin, Kückenmähler Anstalt (a)	1863	14	875	477	398	—	Bernhard. Pfarrer
	f) Provinz Posen							
54.	Kosten (a)	1899	2	153	92	61	Dr. Dluhosh	—
	g) Rheinprovinz							
55.	München-Gladbach (a)	1859	8	221	221	—	—	Berthold
56.	Huttrop (b)	1884	7	385	257	128	—	Ochs
57.	Kreuznach (a)	1890	4	256	35	221	—	Reich, Pfarrer
58.	Rath für Epileptische (e)	—	—	100	—	100	—	Kongregation der Töchter vom h Kreuz
	h) Provinz Sachsen							
59.	Halberstadt (a)	1885	2	6	3	3	—	Fr. Dr. Kind
60.	Hasserode (b)	1861	2	43	—	43	—	Frl. Görke
61.	Neinstedter Anstalten							
	1. Elisabethstift (a)	1861	3	150	150	—	—	
	2. Asyl Kreuzhütte in Detzel (a)	1864	3	67	4	63	—	Steinwachs, Pfarrer
	3. Gnadenthal in Thale (a)	1884	—	103	103	—	—	
62.	Nordhausen (b)	1894	5	39	31	8	—	Wildt
	i) Provinz Schlesien							
63.	Kattowitz (a)	1894	5	129	82	47	—	Wicher
64.	Kraschnitz (a)	1860	6	627	335	292	—	Gräfin v. d. Recke-Volmerstein
65.	Leschnitz o. S. (a)	1871	8	242	159	83	—	Weichert
66.	Liegnitz (a)	1879	3	252	150	102	—	Glamann
67.	Rothenburg o. L. (e)	1899	—	54	54	—	—	v. Gerlach, Pfarrer
68.	Schreiberhau (a)	1845	2	108	60	48	—	Uhlig
	k) Provinz Holstein							
69.	Kiel (a)	1862	1	14	10	4	—	Meyer
70.	Schleswig (d)	1842	2	144	86	58	Dr. Stender	—
	e) Provinz Westfalen							
71.	Bethel für Epileptische (e)	1867	7	1713	937	776	—	von Bodelschwingh
72.	Niedermarsberg (a)	1881	9	384	209	175	—	Bremer, Pfarrer

Nr.	Name	Gründungsjahr	Lehrkräfte	Schüler	Knaben	Mädchen	Leiter	
							Arzt	Pädagoge
73.	Tilbeck für Epileptische (c)	1882	2	127	—	127	—	Dr. jur. Kleibold
74.	Volmerdingsen (a)	1887	10	356	190	166	—	Stieghorst, Pfarrer
	XIII. Königreich Sachsen							
75.	Dresden (b)	1873	6	42	35	7	—	Möller
76.	Grofshennersdorf (d)	1846	14	272	272	—	—	Nitsche
77.	Hochweitschen (e)	1874	1	776	451	325	—	Häckner
78.	Hubertusburg (e)	1846	—	325	134	191	—	—
79.	Kleinwachau bei Radeberg für Epileptische (e)	—	—	—	—	—	—	—
80.	Leipzig, Anger (b)	—	—	—	—	—	—	Witzel
81.	Möckern bei Leipzig (b)	—	—	—	—	—	—	Kern
82.	Nossen (d)	1857	19	182	—	182	—	Dietrich
83.	Siegmar bei Chemnitz (c)	1878	1	22	17	5	—	Dr. Lauckner
84.	Sohland am Rathstein (a)	1878	2	58	33	25	—	Reinhardt, Pfarrer
	XIV. Herzogt. Sachsen-Altenburg							
85.	Roda (S.-A.) (d)	1886	1	26	18	8	—	—
	XV. Herzogt. S.-Coburg-Gotha							
86.	Gotha (a)	1889	2	48	28	20	—	Glaser
	XVI. Grofsherzogtum Sachsen-Weimar-Eisenach							
87.	Jena (b)	1890	9	43	32	11	—	Trüper
	XVII. Königreich Württemberg							
88.	Schwäbisch Gmünd (b)	1900	—	—	—	—	—	Geistlicher
89.	Schwäbisch-Hall (c)	1900	—	75	—	75	—	Weifser, Pfarrer
90.	Heggbach (c)	1887	—	97	43	54	—	Oberin Heggbach
91.	Liebenau (a)	1870	1	315	135	180	—	Heckler
92.	Mariaberg (a)	1847	3	151	103	48	—	Rominger
93.	Pfingstweide (e)	1868	—	52	52	—	—	Schnarrenberger
94.	Stetten (a)	1849	9	447	272	175	—	Thumm
	B. Belgien							
1.	Gand (b)	1857	1	83	83	—	—	Pira
2.	Lokeren (b)	1887	—	365	—	365	Dr. Vanneste	—
3.	Manage (b)	1892	6	256	256	—	—	D'hout
4.	Rèves (b)	1895	7	40	25	15	—	rel. Kongregation
5.	Tessenderloo (a)	1895	4	197	197	—	—	van Vynckt
	C. Dänemark							
1.	Brejning (a)	1865	14	710	430	280	Dr. Keller	—
2.	Birkeröd (c)	1892	—	432	254	178	Dr. Friis	—
3.	Kopenhagen (b)	1855	16	200	120	80	—	Rolsted
4.	Nyborg (e)	1893	4	9	9	—	—	Schouboe
5.	Terstöse pr. Sorö (e)	1898	—	50	33	17	Dr. Sell	—
	D. Frankreich							
1.	Amiens (c)	1892	—	71	40	31	Dr. Mortinoni	—
2.	Armentières (a)	1815	1	90	50	40	Dr. Keraval	—
3.	Blois (c)	1892	—	—	—	—	Dr. Doutebreude	—
4.	La Charité sur Loire (a)	1898	—	6	—	—	Dr. Faucher	—
5.	Epinay sur Orge (b)	1876	2	240	240	—	—	Baudard
6.	Gentilly (a)	1890	4	213	—	213	—	Dinon
7.	Grenoble	—	—	—	—	—	—	—
8.	Orignon	—	—	—	—	—	—	—
9.	Kremlin-Bicêtre (a)	1886	9	439	439	—	—	Dinon
10.	Laforce (a)	1848	7	535	150	385	—	Bayroux, Pfarrer
11.	Montfavet (b)	1869	5	92	64	28	—	Abbé Grimaut

Nr.	Name	Gründungsjahr	Lehrkräfte	Schüler	Knaben	Mädchen	Leiter: Arzt	Leiter: Pädagoge
12.	Nièvre	—	—	—	—	—	—	—
13.	Orleans (e)	—	—	—	—	—	—	—
14.	Paris (a)	1812	5	160	—	160	—	Montreuil
15.	La Roche (c)	1889	2	37	19	18	Dr. Culiere	—
16.	Vienne	—	—	—	—	—	—	—
17.	Villejuif	—	—	—	—	—	—	—
18.	Vitry (b)	1893	4	36	20	16	Dr. Bourneville	—
	E. Großbritannien							
	I. England							
1.	Buckinghamshire (e)	1894	1	134	90	44	—	Miss Robinson
2.	Devonshire (b)	1864	9	269	182	87	—	Locke
3.	Downside (b)	1860	—	3	—	—	—	Miss Page
4.	Earlswood (a)	1847	10	513	334	179	—	—
5.	Easte Anglia (a)	1859	12	255	163	92	Arzt	—
6.	Godalming	—	—	—	—	—	—	—
7.	Hampton Wick (b)	1868	8	147	96	51	Dr. Down	—
8.	Knowle (b)	1868	2	67	31	36	—	Williams
9.	Lancaster (b)	1864	20	591	399	192	—	Diggens
10.	Lingfield C. of Surrey (e)	1899	3	31	20	11	—	Brooks
11.	London (a)	1897	15	63	33	30	Dr. Hill	—
	II. Irland							
1.	Palmerston bei Dublin	—	—	—	—	—	Stewart Institution	
	III. Schottland							
1.	Baldovan (c)	1855	—	114	70	44	Dr. Dundee	—
2.	Glasgow (c)	1900	1	20	10	10	—	Blair
3.	Larbert (b)	—	—	666	—	—	—	Skene
	F. Italien							
1.	Florenz (b)	1899	3	25	17	8	—	Pietro Porise
2.	S. Giovanni (c)	1899	3	102	66	36	—	Gardini Socrate
3.	Mailand (Segatelli-Schule für Idioten)	—	—	—	—	—	—	
4.	Rom (Dia Giusti 5) (b)	1899	3	19	14	5	—	Sante de Sanctis
5.	Rom (Dia Alfieri 22) (b)	1899	4	49	39	10	—	"
6.	Turin (Idioten-Anst. Casa Cottolenys)	1899	—	—	—	—	—	—
7.	Vercurago (b)	1889	3	38	—	—	—	Antonio Gonelli Cioni
	G. Luxemburg							
1.	Ettelbrück (c)	1855	—	79	36	43	Dr. Buffet	—
	H. Niederlande							
1.	Ermelo (d)	1891	3	196	138	58	—	Kortlang
2.	Haag (b)	1855	7	41	26	15	—	de Bruin
3.	Haarlem (e)	1881	4	243	123	120	—	Legers
4.	Wagenborn (c)	1895	—	50	30	20	—	Magendans
	J. Norwegen							
1.	Asker (d)	1898	—	28	11	17	—	Hjorth
2.	Hop (b)	1882	13	135	73	62	—	Sethre
3.	Kristiania (b)	1876	17	180	—	180	—	J. A. Lippestadt
4.	Kristiania (e)	1894	—	18	15	3	—	Waale
5.	Kristiania (b)	1876	16	126	126	—	—	Grue
	K. Östreich-Ungarn							
	I. Östreich							
1.	Biedermannsdorf (b)	1883	6	78	50	28	—	Antensteiner
2.	Gugging (a)	1896	—	187	90	97	Dr. Kraystsch	—
3.	Prag (c)	1871	—	81	54	27	—	Amerling

Nr.	Name	Gründungsjahr	Lehrkräfte	Schüler	Knaben	Mädchen	Leiter: Arzt	Leiter: Pädagoge
4.	St. Ruprecht (a)	1897	—	166	77	89	—	Kongregation der Kreuzschwestern
5.	Wien (b)	1895	5	21	16	5	—	Dr. Heller
	II. Ungarn							
1.	Budapest (b)	1888	7	72	54	18	—	von Berinza
	L. Rußland							
1.	Fellin in Livland (a)	1897	1	42	21	21	—	Rosenwald
2.	Riga (b)	1854	2	30	14	16	—	Platz
3.	Riga (b)	1901	3	29	13	16	Dr. Fehrmann	—
4.	St. Petersburg (b)	1882	8	69	59	10	Dr. Maljarewsky	—
5.	Udelnaja (c)	1880	2	54	26	28	—	Fehrmann, Pfarrer
6.	Mitau (c)	1887	—	196	121	75	—	Katterfeld, Pfarrer
7.	Wana (b)	1890	8	60	—	—	—	Hedmann
	M. Schweden							
1.	Ahus (c)	1887	1	8	3	5	—	Frl. Ehrling
2.	Carlsro Upsala (b)	1893	3	25	—	—	—	Frl. Bohmann
3.	Eksjö (b)	1882	5	50	29	21	—	Frl. Fernström
4.	Falun (b)	1888	3	18	9	9	—	Frl. Lindahl
5.	Gefle (b)	1874	3	20	—	20	—	Frl. Törngren
6.	Karlsberg-Gefle (b)	1890	3	19	19	—	—	Ahlberg
7.	Göteborg (b)	1895	3	20	6	14	—	Frl. Hansson
8.	Hammarby (b)	1884	5	31	22	9	—	Frl. Löfström
9.	Jönköping (d)	1888	—	14	7	7	—	Frl. Wilkens
10.	Jönköping (d)	1894	2	15	10	5	—	Fr. Ramsay
11.	Karlshamm (b)	1886	2	19	10	9	—	Frl. Asberg
12.	Karlstad (b)	1888	2	35	18	17	—	Frl. Akerberg
13.	Kollereds (b)	1894	6	60	41	19	—	Jönsson
14.	Lund (b)	1878	9	52	37	15	—	Frl. Borg
15.	Mariestadt (c)	1886	—	6	1	5	—	Frl. Jonsson
16.	Mariestadt (b)	1886	9	90	52	38	—	Frl. Karlbeck
17.	Örebro (b)	1881	1	20	—	—	—	Frl. Ohlsen
18.	Sköfde (b)	1901	1	11	7	4	—	Frl. Häggblom
19.	Söderköping (b)	1878	4	40	28	12	—	Frl. Hallberg
20.	Södetelge (b)	1886	2	15	1	14	—	Frl. Norberg
21.	Stoby (b)	1886	4	40	19	21	—	Frl. Ohlsen
22.	Stockholm (b)	1870	3	44	19	25	—	Frl. Rappe
23.	Stockholm (c)	1888	—	11	—	—	—	v. Thorberg-Rappe
24.	Strengnäs (b)	1874	5	29	19	10	—	Frl. Borg
25.	Strönskölm (b)	1867	3	35	22	13	—	Frl. Blomkvist
26.	Sundbyberg (b)	1892	1	27	17	10	—	Tr. Dr. Westergren
27.	Trånghalla (c)	—	—	23	—	—	—	Frl. Krantron
28.	Upsala (b)	1883	2	24	14	10	—	Frl. Swanbom
	N. Schweiz							
1.	Basel (b)	1857	1	24	16	8	—	Gilbert
2.	Bieberstein bei Aarau (b)	1889	4	55	26	29	—	Strammann
3.	Bremgarten (a)	1889	8	196	—	—	—	Dekan Giesler
4.	Bühl, Wädensweil (b)	1870	3	57	25	32	—	Fr. Anlicker
5.	Erlenbach bei Zürich (b)	1894	3	20	8	12	—	Ritter, Pfarrer
6.	Etoy (a)	1872	4	60	29	31	—	Frl. Buchet
7.	Kienberg bei Gelterkinden (b)	1899	1	12	5	7	—	Frl. Biedermann
8.	Kriegsstetten (b)	1894	5	61	37	24	—	Müller
9.	Mauren (b)	1895	4	42	20	22	—	Oberhänsli-Wälti
10.	Masans bei Chur (b)	1899	2	29	13	16	—	Heimgartner
11.	Regensberg (b)	1883	5	74	50	24	—	Kölle
12.	Regensberg (b)	—	—	12	—	—	Dr. Bucher	—
13.	Walzenhausen (c)	1900	—	17	10	7	—	Widmer
14.	Weinfelden (b)	1892	3	20	11	9	—	Hasenfratz
15.	Weifsenheim (b)	1898	—	35	13	22	—	—
16.	Zürich-Hattingen (b)	1849	2	16	—	16	—	Fr. Brandenberger

Ohio Institution for Epileptics — Gallipolis, Ohio.

New Jersey State Village for Epileptics — Skilmann, New York.

In den letzten 15 Jahren ist man in einzelnen gröfseren und mittleren Städten Deutschlands bemüht gewesen, sich der schwachsinnigen Kinder durch die Einrichtung von Hilfsschulen resp. Hilfsklassen anzunehmen. (S. d. Art. Hilfsschulen.)

3. Betrieb der Idiotenanstalten. Die bestehenden Idiotenanstalten sind entweder reine Pflegeanstalten oder Pflege- und Erziehungsanstalten oder aber auch reine Erziehungsanstalten. In den Pflegeanstalten finden wir ältere Idioten. Die Pflege- und Erziehungsanstalten bestehen aus zwei gesonderten Abteilungen. Die Insassen der Pflegeabteilungen, welche sich aus der Erziehungsabteilung rekrutieren, werden mit Landarbeit resp. in Handwerken beschäftigt.

Die reinen Erziehungsanstalten behalten ihre Zöglinge durchschnittlich bis zum 16. resp. 18. Lebensjahre; in der Idiotenanstalt zu Dalldorf, welche zu den letzteren gehört, werden die Zöglinge nach ihrem 16. Lebensjahre gegen ein monatliches Pflegegeld zu Meistern in die Lehre oder auch zu Landleuten in Pflege gegeben. Die permanente Beaufsichtigung dieser Zöglinge übernehmen in den meisten Fällen die Geistlichen des Ortes, aufserdem besucht der Leiter der Anstalt sämtliche Zöglinge jährlich zweimal (Sommer-Winter) und berichtet über jeden einzelnen derselben. Je nachdem sich die Zöglinge nach und nach nützlich machen, wird das Pflegegeld für dieselben entsprechend herabgesetzt.

Sämtliche Anstalten sind Internate, es werden von den genannten Anstalten geleitet:

v.	94	in	Deutschland	v.	Ärzten	6	v. Päd.	88
„	5	„	Belgien	„	„	1	„ „	4
„	5	„	Dänemark	„	„	3	„ „	2
„	18	„	Frankreich	„	„	6	„ „	12
„	11	„	England	„	„	3	„ „	8
„	1	„	Irland	„	„	1	„ „	—
„	3	„	Schottland	„	„	1	„ „	2
„	7	„	Italien	„	„	1	„ „	6
„	1	„	Luxemburg	„	„	1	„ „	—
„	4	„	Niederlande	„	„	—	„ „	4
„	5	„	Norwegen	„	„	—	„ „	5
„	5	„	Österreich	„	„	1	„ „	4
„	1	„	Ungarn	„	„	—	„ „	1
„	7	„	Rufsland	„	„	2	„ „	5
„	27	„	Schweden	„	„	—	„ „	27
„	16	„	Schweiz	„	„	1	„ „	15
Sa. v.	200		Anstalten	v.	Ärzten	26	v. Päd.	174

Für die aufzunehmenden Kinder besitzen die einzelnen Anstalten Fragebogen, welche aufser über die Personalien Aufschlufs geben über das körperliche und geistige Verhalten der Betreffenden; der Fragebogen ist von einem Arzt auszufüllen. Der Fragebogen, betreffend ein in die Berliner Idioten-Anstalt zu Dalldorf aufzunehmendes Kind lautet:

I. Personalien: Vor- und Zuname? Geburtstag und -jahr? Geburtsort? Wohnort? Seit wann in Berlin? Religion? Ehelich oder unehelich geboren? Name, Beruf oder Stand des Vaters? Name, Beruf oder Stand der Mutter? Seit wann leben die Eltern in Berlin? Wann und wie oft ist das Kind geimpft und mit welchem Erfolge? (Impfschein.)

II. Schilderung des körperlichen Verhaltens: Gröfse und allgemeine Entwicklung des Körpers; Beschaffenheit des Kopfes; Beschaffenheit der Sinnesorgane; Fähigkeit zu Bewegungen: Gehen, Stehen, Gebrauch der Hände; Sprechen; Lähmungen uud Kontrakturen; epileptische Anfälle oder anderweitige Konvulsionen; sind anderweitige Krankheitszustände vorhanden und welche? Sind epidemische und sonstige ansteckende Krankheiten in der jetzigen Umgebung des Kindes?

III. Schilderung des geistigen Verhaltens. In welchem Lebensjahre ist die geistige Schwäche zuerst wahrgenommen worden? Wodurch zeigte sie sich? Wie ist gegenwärtig der geistige Zustand des Kindes im allgemeinen?

Im besonderen möge beachtet werden: 1. Ist es stumpf (apathisch) oder lebhaft und erregbar? 2. Achtet es auf seine Umgebung, unterscheidet es die Personen und Gegenstände derselben? 3. Kann es Nahrungs- und andere körperliche Bedürfnisse selbständig befriedigen, resp. bis zu welchem Grade? Macht es sich unrein? — nur nachts oder am Tage? 4. Beschäftigt es sich oder hat es Neigung zu einzelnen bestimmten Tätigkeiten? 5. Kann es einfache Aufforderungen und einfache Fragen auffassen und durch Worte, Laute oder Gebärden beantworten? 6. Kennt es Farben, Formen, Zahlen, Tageszeiten usw? 8. Hat es schon einige Kenntnisse und Fertigkeiten erworben (Lesen, Schreiben, Zeichnen Stricken usw.)? 8. Ist es eigen-

sinnig und boshaft oder folgsam? 9. Hat es Neigung zu Untugenden oder gefährlichen Handlungen?

IV. Ursache und bisherige Behandlung. Können bestimmte Ursachen des Leidens angegeben werden und welche? Hat bereits eine ärztliche oder pädagogische Einwirkung stattgefunden? In welcher Weise und mit welchem Erfolge?

Bei der Aufnahme des betreffenden Kindes in die Anstalt ist nach Angabe der Eltern eine Anamnese aufzustellen, z. B. X., Schlossersohn, ist das viertgeborene eheliche Kind. Die Mutter hatte 7 rechtzeitige und 2 Frühgeburten. Das erstgeborene Kind, Knabe, ist geistig schwach, hört schwer, spricht unverständlich. Das zweitgeborene Kind, Mädchen, starb $1\frac{1}{2}$ Jahr alt, an Gehirntuberkulose. Das drittgeborene Kind, Knabe, ist verwachsen, krüppelhaft an den Füfsen. Das fünftgeborene Kind, Frühgeburt von 2 Monaten. Das sechstgeborene Kind, Knabe, totgeboren. Das siebentgeborene Kind, Frühgeburt von 6 Wochen. Das achtgeborene Kind, Mädchen, starb, 4 Jahr alt, an Gehirntentzündung. Das neuntgeborene Kind, Knabe, starb, 4 Jahr alt, an Gehirnentzündung. Der Vater des X. starb an der Schwindsucht, desgleichen ein Bruder desselben, ebenfalls die Grofsmutter väterlicherseits. Seitens der Mutter sind Belastungen nicht nachzuweisen. Schwangerschaft und Geburt mit X. verliefen normal. 5 Wochen alt, überstand X. Starrkrampf. Die Kinderkrankheiten, Masern im 4. Jahre, Keuchhusten im 6. Jahre, traten leicht auf und wurden gut überstanden. X. meldet seine Bedürfnisse an, ifst gierig; er besuchte die Schule 3 Jahre ohne Erfolg.

Ferner ist bei der Aufnahme eines Kindes in die Anstalt ein »Status über die geistige Entwicklung« aufzustellen: 1. Gemütsart. 2. Kenntnisse: Religion — Lesen, Schreiben (auch Schriftproben mit der linken Hand) — Anschauung — Rechnen — Singen. 3. Fertigkeiten. 4. Bemerkungen.

Das Personal einer Idiotenanstalt bebesteht aus dem Leiter derselben, dem Lehr-, Warte- und Dienstpersonal. Der Leiter der Anstalt hat die Pflege, Erziehung und Ausbildung der in die Anstalt aufgenommenen Kinder zu leiten und zu überwachen. Er mufs sich mit den Verhältnissen, den Anlagen und Gebrechen jedes Zöglings genau bekannt machen, die Entwicklung desselben beobachten und in geeigneter Weise fördern, überhaupt wie ein gewissenhafter Vertreter der Eltern für das leibliche und geistige Wohl der ihm anvertrauten Kinder nach besten Kräften sorgen, insbesondere Gottesfurcht in ihren Herzen erwecken und die Gebote der Sittlichkeit durch Lehre und Gewöhnung in ihnen rege und wirksam machen. Der Leiter der Anstalt mufs sich die Verbesserung des Unterrichts und der Erziehung der Idioten angelegen sein lassen und zu diesem Zwecke sich auch von der Literatur der Idiotenpflege und den Einrichtungen anderer Idioten-Anstalten in steter Kenntnis erhalten.

Lehrern und Lehrerinnen der Anstalt liegt vor allen Dingen die Erziehung und der Unterricht der Zöglinge ob; sie haben aber auch durch abwechselnde Inspektionen die festgestellte Tagesordnung zu leiten, resp. die vom Warte- und Dienstpersonal auszuführende Pflege und Beschäftigung der Zöglinge zu beaufsichtigen.

Die Anstalt mufs, falls der Leiter derselben nicht Mediziner ist, täglich von einem Arzt besucht werden und hat hierbei der Leiter die von ihm bemerkten Erscheinungen leiblicher und geistiger Krankheit zur Sprache zu bringen; er mufs dafür sorgen, dafs die ärztlichen Anordnungen richtig ausgeführt werden. Über jeden neu aufgenommenen Zögling wird im obigen Falle nach hinreichender Beobachtungszeit zwischen dem Arzt und Leiter eine Beratung darüber stattfinden, welche medizinische und pädagogische Behandlung dem Zustande des Zöglings entspricht.

Über die Ernährung der Idioten berichtet Dr. Wulff-Langenhagen im April 1866 in der Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer ausführlich. Sengelmann sagt in seinem Idiotophilus: »Den Kindern ist unter Berücksichtigung ihrer Entwicklung eine naturgemäfse, leicht verdauliche, nahrhafte und wohlschmeckende Kost in richtig proportionierten Zwischenräumen zu reichen und dafür zu sorgen, dafs sie in guter Ordnung und mit Anstand genossen werden.

1. Speisezettel aus dem Berichte von Sengelmann, z. B. 1. Für Zöglinge in Mariaberg.

	Morgens	Mittags	Abends	Gemüse
Sonntag	Milch mit Schwarzbrot	Brotsuppe und Reisbrei mit Zucker und Zimt	Griessuppe und Kalbsbraten	
Montag	Gries mit Milch	Reissuppe mit Rindfleisch	Riebelessuppe mit Brot	
Dienstag	Brennsuppe	1. Erbsensuppe und Griesbrei mit Brot 2. Dampfnudeln mit Milch oder Schnitz	Griessuppe mit Fleisch	im Sommer: Bohnen, Kohl
Mittwoch	Gries mit Milch	1. Reissuppe mit Fleisch 2. Brotsuppe, Bohnen, gelbe Rüben mit Fleisch	Riebelessuppe mit Brot	
Donnerstag	Brotsuppe mit Milch	1. Brotsuppe, Kartoffelgemüse oder Kohlraben, Fleisch 2. Brotsuppe, Linsen oder Süfskraut mit Fleisch	Griessuppe mit Brot	im Winter: Linsen, gelbe Rüben, Kohlraben (Süfskraut) Kartoffelgemüse und gesottene Kartoffeln
Freitag	Brennsuppe	1. Erbsensuppe und Griesbrei mit Brot 2. Dampfnudeln mit Milch oder Schnitz	Riebelessuppe mit Fleisch	
Samstag	Gries mit Milch	Gerstensuppe mit Fleisch (im Winter auch Kartoffeln)	Gries- oder Brotsuppe mit Brot oder Kartoffeln	

2. Für Zöglinge in Alsterdorf. Morgens: Grütze mit Milch oder Kaffee mit Weifsbrot. Mittags: Am Sonntage: Suppe mit Fleisch und dickem Reis, dazu Weifsbrot; am Mittwoch: Suppe mit Fleisch und dünnem Reis, dazu Weifsbrot; an den anderen Tagen eins der folgenden Gerichte: (Erbsen-, Bohnen- oder Linsen-) Suppe mit Fleisch und Kartoffeln, (Erbsen- oder Bohnen-) Suppe mit Klöfsen und Fleisch (oder Speck), Suppe, Rindfleisch in brauner Sauce und Klöfse, Graupensuppe, Kartoffeln und Rindfleisch, Brotsuppe, Hering und gestobte Kartoffeln, Suppe, Kohl (Kohlrabi, Wachsbohnen, gelbe Wurzeln, Steckrüben, Erbsen), Kartoffeln und Fleisch, Suppe, gestobte Kartoffeln und Wurst, Suppe, dicke Linsen, Wurst und Kartoffeln, Suppe, Sirupsklöfse und Speck, saure Suppe mit Klöfsen, Kartoffeln und Speck, Suppe, Sauerkohl, Kartoffeln und Fleisch, Suppe, Braten mit Kartoffeln und rote Beet oder Backobst, Reis mit Zucker oder Reis mit Pflaumen, gewöhnlich Montags. Wenn das Gericht für die Schwächeren sich nicht eignet, erhalten dieselben: Suppe, Frikadellen (Braten) und gestobte Kartoffeln, Krautsuppe, Arme Ritter, Suppe, Frikadellen und Kartoffelmus, Suppe, Pfannkuchen und Pflaumen, Suppe, Fleisch, Sauerampfer (grüne Bohnen, Erbsen), Suppe, Schinken und Kartoffelmus. Abends: Tee oder Kaffee oder (Milch-, Brot-, Gries-, Reis-, Reismehl- oder süfse) Suppe mit Brot. Den gröfseren Zöglingen wird das Schwarzbrot mit Butter oder Schmalz bestrichen.

3. Für Zöglinge in der Idioten-Anstalt Dalldorf gibt es morgens und nachmittags Kaffee mit Semmel, zum Frühstück Butter-, resp. Schmalz-, auch Musbrot und $^2/_{10}$ l Milch. Der Speisezettel für Mittag- und Abendbrot wird wöchentlich aufgestellt, z. B. für die Woche vom 10. November bis 16. November 1902.

Tagesordnungen einzelner Anstalten sind:

1. Gamle Bakkehus zu Kopenhagen (1865) nach Sengelmanns Bericht): $6^1/_2$ bis $7^1/_2$ Uhr: Ankleiden und Baden. (NB. Baden nur im Sommer. Anfang und Aufhören bestimmt der Direktor); $7^1/_2$—8 Uhr: Morgenbrot (Biersuppe); 8—10 Uhr: Unterricht (inkl. Turnen); 10—$10^1/_2$ Uhr: Frühstück (geschmiertes Roggenbrot mit Käse, dazu Bier oder Milch); $10^1/_2$—$11^1/_2$ Uhr: Spiel unter Aufsicht; $11^1/_2$—$12^1/_2$ Uhr: Unterricht; $12^1/_2$—1 Uhr: Spiel unter Aufsicht; 1—2 Uhr; Spaziergang; 2—$2^1/_2$ Uhr: Mittagessen (2 Gerichte warme Kost); $2^1/_2$

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend	Sonntag
Mittags I. Form	Erbsen Schweinefleisch	Weifskohl Kartoffeln Hammelfleisch	Nudeln Rindfleisch	Möhren Kartoffeln Schweinefleisch	Brühkartoffeln Rindfleisch	Saure Linsen Speck	Rotkohl Salzkartoffeln Hirschbraten
Abends I. Form	Mehlsuppe und Butterbrot	Hafersuppe und Butterbrot	Reissuppe	Hirsesuppe und Schmalzbrot	Buchweizensuppe und Butterbrot	Brotsuppe und Schmalzbrot	Griessuppe und Butterbrot
Mittags II. Form	Griessuppe mit Fleisch	Graupensuppe mit Fleisch	Nudelsuppe mit Fleisch	Reissuppe mit Fleisch	Griessuppe mit Fleisch	Reissuppe mit Fleisch	Einlaufsuppe mit Fleisch
Abends II. Form	Mehlsuppe und Butterbrot	Hafersuppe und Butterbrot	Semmelsuppe und Butterbrot	Hirsesuppe und Butterbrot	Buchweizensuppe und Butterbrot	Brotsuppe und Butterbrot	Griessuppe und Butterbrot

bis 3 Uhr: Spiel unter Aufsicht; 3—4 Uhr: Klasse 1a und b abwechselnd Handarbeitsübungen; 2.—5, Klasse Spiel unter Aufsicht; 4—6 Uhr: Unterricht; 6—$6^1/_2$ Uhr: Abendessen (Feinbrot mit Butter nebst warmer Milch); $6^1/_2$—7 Uhr: Klasse 1a und b abwechselnd Handarbeitsübungen. Klasse 2—5 Spiel unter Aufsicht. (NB. Klasse 1a nimmt teil an den Handarbeitsübungen von 3—5, während 1b von 4 bis 5 die Schule besucht; 1b hat Handarbeit von 5—7, während 1a von 5—6 die Schule besucht; 1a und b wechseln wöchentlich mit dem Anfang des Handarbeitsunterrichts; 7—8 Uhr: Klasse 1 und 2 verschiedene Beschäftigungen; 3.—5. Klasse Spiel unter Aufsicht; 8—9 Uhr: Klasse 1 und 2 verschiedene Beschäftigungen. Auskleiden, Baden (nur im Winter, Sonnabend abends); Klasse 3—5 Auskleiden, Baden.

2. Alsterdorf (nach Sengelmann); S. = Sommer, W. = Winter. 5 Uhr S., $5^1/_2$ Uhr W.: Aufstehen; 7 Uhr: Morgenbrot, Morgenandacht; $7^1/_2$—9 Uhr: Unterricht, Arbeit; 9 Uhr: Frühstück; $9^1/_2$—$11^1/_2$ (12) Uhr: Unterricht, Arbeit; 12 Uhr: Mittagessen; $12^1/_2$—$1^1/_2$ Uhr: Spiel; $1^1/_2$ Uhr: W. Unterricht, Arbeit, S. Arbeit; 4 Uhr: Vesper, Spiel; $4^1/_2$—$6^1/_2$ Uhr: Arbeit, W. Fortbildungsschule; 7 Uhr: Abendessen, Abendandacht; $7^1/_2$—$8^1/_2$ Uhr: Spiel, Selbstbeschäftigung, Schlafengehen.

3. Dalldorf. Die Zöglinge stehen täglich auf ein gegebenes Zeichen mittels der Glocke im Sommer um $^1/_2$ 6 Uhr, während der Winterordnung um 6 Uhr auf. Je zwei Stationen benutzen zu gleicher Zeit eines der Waschzimmer. Die beiden Stationen, welche sich zuletzt waschen, helfen zuerst beim Ordnen der Betten und umgekehrt. Die gröfseren Zöglinge waschen, kämmen sich und putzen sich die Zähne allein, bei den schwächeren Kindern hilft das Wartepersonal unter Aufsicht des Inspizienten. Während die Zöglinge zweier Stationen sich waschen, sind die Fenster der betreffenden Schlafsäle geöffnet. Bestimmte Zöglinge begeben sich, nachdem sie gewaschen sind, auf den Hof und helfen beim Holen des Frühstücks und der Brote. Um 7 Uhr treten auf den Ruf der Glocke die Zöglinge unter Führung des Wartepersonals auf den Korridoren an, um auf ein gegebenes Zeichen des Inspizienten in den Speisesal einzutreten, woselbst das erste Frühstück eingenommen wird. Die einzelnen Mahlzeiten währen nach Bedürfnis, mindestens aber 20 Minuten. Nach dem ersten Frühstück treten die Zöglinge stationsweise auf den Korridoren an, werden von dem Wartepersonal hinsichtlich ihrer Bekleidung, wo es notwendig, gereinigt und nun vom Inspizienten besichtigt. Unbrauchbare Kleidungsstücke, Schuhe usw. sind in der Zeit von $^1/_2$8—8 Uhr im Magazin umzutauschen. Die Ausgabe der Wäsche findet täglich von 8—9 Uhr, der Materialien monatlich zweimal Freitags von 9—11 Uhr im Magazin statt. Um 8 Uhr versammeln sich auf den Glockenruf alle Zöglinge (Knaben und Mädchen), welche die Schule besuchen, unter Führung des Inspizienten, resp. der Inspizientin im Speisesale des Knabenhauses zu einer ge-

meinsamen Andacht, welcher das Lehrpersonal, 1 Wärter resp. 1 Wärterin beiwohnen. Nach gehaltener Andacht werden die Kinder klassenweise zur Schule geführt und beginnt der Unterricht, wie der Lektionsplan ihn vorschreibt. Um 9 Uhr findet in derselben Weise wie um 7 Uhr das zweite Frühstück statt und setzt sich danach der Unterricht bis 12 Uhr fort. Bis 10 Uhr vormittags hat das Wartepersonal mit Hilfe derjenigen Zöglinge, welche in dieser Zeit keinen Unterricht haben, die Schlafsäle, Korridore, Treppen, Waschräume usw. zu reinigen, und zwar verteilt sich der Dienst für diejenigen Wärterinnen, welchen die sog. kleinen Stationen (jüngere und schwächere Zöglinge) anvertraut sind, derart, dafs abwechselnd von zwei nebeneinander liegenden Stationen eine Wärterin die Beaufsichtigung der Kinder behält, während die andere die Hausarbeit ausführt, dabei aber auch schon jüngere Zöglinge soviel als möglich mit beschäftigt werden. Von 10 Uhr ab sind sämtliche Stationen in Ordnung und die Zöglinge überall, auch in den Werkstätten, in Tätigkeit. Um 12 Uhr findet unter Aufsicht der Inspizienten in den Speisesälen das Mittagessen statt; nach demselben treten die Zöglinge unter Führung des Wartepersonals und Aufsicht der Inspizienten abteilungsweise in die Waschräume, um sich Mund und Hände zu waschen. Bis 1 Uhr gehen alle Kinder, geführt vom Wartepersonal, in den Anlagen in der nächsten Nähe der Anstalt spazieren. Von 1—4 Uhr erhalten die Zöglinge in der Schule, sowie in den Werkstätten, welche letztere von dem Inspizienten hinsichtlich der äufseren Ordnung und der erziehlichen Behandlung der Zöglinge überwacht werden, weiteren Unterricht. Um 3 Uhr erhält der Unterricht eine Unterbrechung durch den Kaffee, welcher wie alle übrigen Mahlzeiten im Speisesaale eingenommen wird. Von 4—$^1/_2$7 Uhr im Sommer und bis $^1/_2$6 Uhr im Winter ist Spaziergang unter Leitung der Inspizienten und in Begleitung eines Wärters und einer Wärterin. Vom Spaziergange bleiben abwechselnd die Zöglinge einer Werkstatt zurück und werden mit dem Reinigen ihrer Kleidung resp. dem Wischen der Schulräume beschäftigt. Fällt der Spaziergang aus oder wird derselbe abgekürzt, so werden die Zöglinge in den Werkstätten beschäftigt. Ferner findet am Mittwoch, Freitag und Sonnabend von 4 bis $^1/_2$7 Uhr das Baden der Zöglinge der verschiedenen Stationen statt. Am Freitag werden von nachmittags 4 Uhr vom Wartepersonal mit Hilfe bestimmter Zöglinge die Schulräume usw. gescheuert. Um 7 Uhr wird Abendbrot gegessen. Nach demselben müssen die gröfseren Zöglinge das Schuhwerk putzen, während die übrigen Kinder unter Aufsicht der Inspizienten zu selbständigem Spiel angeregt und dabei überwacht werden. Um 8 Uhr gehen die Zöglinge der kleineren Stationen zu Bett; die gröfseren Knaben und Mädchen bleiben bis 9 Uhr auf. Eine gemeinsame Abendandacht findet nicht statt, wohl aber wird darauf gehalten, dafs die Zöglinge der einzelnen Schlafsäle, sobald sie im Bette liegen, unter Leitung ihrer Wärter resp. Wärterinnen ein gemeinsames Gebet sprechen. An den Sonntagen findet um 8 Uhr vormittags im Speisesaale des Knabenhauses eine gemeinsame gröfsere Andacht statt. Von 10—12 Uhr vormittags erhalten die Zöglinge Besuch von ihren Angehörigen und werden auch auf Wunsch letzterer diejenigen, welche gehorsam und fleifsig gewesen, für den Nachmittag beurlaubt. Um 1 Uhr besuchen die Konfirmanden den Gottesdienst ihres Geistlichen. Von 1—3 Uhr werden die Zöglinge zum selbständigen Spiel angehalten und vom Inspizienten überwacht. Die übrige Zeit verläuft wie an den Wochentagen.

Die Idiotenanstalten haben aufser Beobachtung der körperlichen Pflege ihrer Zöglinge vor allen Dingen das Ziel, »die geistig Schwachen dem Leben zuzuführen, sie zu nützlichen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft heranzubilden«. In der Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer sagt Piper: »Unsere Zöglinge sind nicht nur erziehungs-, sondern auch unterrichtsfähig. Wenngleich in manchen Laienkreisen das nicht anerkannt wird, so können doch Sachverständige mir nicht bestreiten, dafs Empfänglichkeit und Selbsttätigkeit, hervorgegangen aus dem Wissens- und Nachahmungstrieb, unsern Schwachsinnigen nicht fehlen, und sie somit der Unterrichtsfähigkeit nicht entbehren. Nur unter pädagogischem Einflufs wird

es möglich werden, die Triebe zu erkennen, zu wecken und zu fördern, und sie nutzbringend für unsere Schwachen zu gestalten.«

Nicht selten hört man in Laienkreisen betreffs der Erziehung und des Unterrichts Schwachsinniger reden von Dressur. Durch Strafe und harte Behandlung jeder Art wird wohl ein Tier zur Ausübung von Kunststücken abgerichtet, damit der Mensch daraus Gewinn ziehe und daran Vergnügen finde. Zweck und Mittel bei der Bildung schwachsinniger Kinder hingegen dürften wohl andere sein. Auch hier gilt das Wort: »Was man dem Menschen zwingend anerzieht, ist nichtig, was man wohlwollend aus ihm herauszieht, ist tüchtig.« Hierin aber liegt gerade die unendlich schwierige Arbeit im Unterricht schwachsinniger Kinder.

Es wird in den Idiodenanstalten nur das gelehrt werden, was a) diese Kinder verstehen, b) für sie einen praktischen Wert hat. Die hierher gehörigen Unterrichtsfächer sind:

1. Religion. Sengelmann sagt in seinem Idiotophilus: »Ausgang und Gipfelpunkt des Unterrichts zugleich ist der Religionsunterricht, bei dem nicht blofs die Ausbildung der Intelligenz, sondern vor allen Dingen Einwirkung auf Gemüt und Willen zu erstreben ist. Er beginnt mit der biblischen Geschichte und vollendet sich in der Vorbereitung zur Konfirmation.« Mit Rücksicht darauf, dafs der Religionsunterricht bei den schwachsinnigen Kindern nicht auf der untersten Stufe beginnen kann, ist es wohl nicht möglich, ihn als Ausgangspunkt im Unterrichte zu bezeichnen: es ist dies vielmehr der Anschauungsunterricht.

In der Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer sagt Piper: »Von allen in Erziehungsanstalten für Schwachsinnige gepflegte Unterrichtsdisziplinen ist wohl der Religionsunterricht diejenige, welche mit besonderer Vorsicht, mit aufserordentlicher Beschränkung und mit Einfachheit in der Form betrieben werden mufs. ‚Wenig, aber mit Verständnis'.«

Mit dem Religionsunterrichte ist nicht zu früh zu beginnen; er tritt erst da auf, wo die Kinder eine einfache Erzählung zu fassen vermögen. Vorzugsweise wird der Religionsunterricht in der biblischen Geschichte zum Ausdruck kommen. Lehrmittel: Biblische Bilder von Hoffmann, von Ehrenberg, von Wangemann, von Prefsler (Lehrmittelhandlung von Winkelmann, Berlin).

2. Anschauungsunterricht. »Er soll«, wie Sengelmann sagt: »an Gegenständen und deren Bildern die Aufmerksamkeit des Blöden erregen, sein Auge üben, seine Beobachtungsgabe schärfen, sein Urteil wecken, seinen Vorstellungskreis erweitern, seiner Phantasie und seinem Nachahmungstrieb Nahrung geben und ihm namentlich zur Ausbildung des Sprachvermögens behilflich sein.« Der Anschauungsunterricht beginnt auf der untersten Stufe. Piper schildert ihn u. a.: »In peinlichster Weise ist darauf zu halten, dafs die Zöglinge das Erkannte benennen lernen; bei den an Sprachlosigkeit leidenden Kindern wird es vorläufig auf ein Erkennen und Unterscheiden ankommen, wenngleich immer und immer wieder der Versuch, die Sprache herauszulocken, nicht unterlassen werden darf. Während es auf der untersten Stufe auf ein Erkennen, Benennen und Unterscheiden der einzelnen Gegenstände ankommt, treten auf der nächst höheren Stufe die Teile und die Farbe der einzelnen Formen hinzu; die folgende Stufe läfst das Gewonnene mit Berücksichtigung des Nutzens usw. der Dinge in kleinen, einfachen Sätzen ausdrücken. In der dritten Stufe wird das bisher Verstandene erweitert und in Worten resp. Sätzen niedergeschrieben. Die zweite Stufe verbindet mit dem Erkannten und Verstandenen kleine Erzählungen und Gedichte. Die Oberstufe dürfte durch einen kleinen Aufsatz das Ganze rekapitulieren. Der Anschauungsunterricht gruppiert sich in: 1. Tätigkeitsübungen, 2. Unterscheidungsübungen, 3. Übungen für Auge und Hand, 4. Übungen für Ohr- und Sprachwerkzeuge. (Der erste vorbereitende Unterricht für Schwach- und Blödsinnige von Barthold, — Methodisches von H. Piper, Zeitschrift für das Idiotenwesen, Januar 1892.)

Zu einer besonderen Unterrichtsdisziplin erweitert sich der Anschauungsunterricht auf der Mittel- und Oberstufe in der »Formenlehre«. Über den Wert derselben sagt Barthold: »Sie ist ganz besonders geeignet, das idiotische Kind zum genauen Fixieren, zum sofortigen Anschauen, Ver-

gleichen, Unterscheiden und Zusammenfassen, zum eigenen Nachdenken, Urteilen, Schlüsseziehen und dergleichen zu nötigen und wird so zur eigentlichen Geistesgymnastik, bei welcher das Gedächtnis nicht zu Hilfe kommen und darum Unverstandenes nicht mit unterlaufen kann. Der formale Gewinn dieses Unterrichts wird bei allem übrigen Unterricht sich geltend machen, gerade wie die systematisch geübte körperliche Kraft bei allen Hantierungen sich bemerkbar macht.« Anschauungsbilder von Leutemann, von Schreiber, von Kehr, Pfeiffer, von Hölzel, von Crüwell, von Meinhold Söhne, der Formentisch von I und II von Piper, Lebensformen von Kaas-Klaus, Vogelsang bei Dresden, Farbentafeln von Piper, Farbentafeln von Schwenk, Idstein usw.

3. Der Rechenunterricht, über welchen Roth zu Darmstadt und Schwenk zu Idstein in der Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger ausführlich berichten, wird, wenn er auch auf der Unterstufe durch Unterscheiden und Zählen angebahnt ist, auf der Mittelstufe erst als solcher beginnen können. Er ist vor allen Dingen praktisch zu erteilen. Die jedem Menschen gegebene natürliche Rechenmaschine, die 10 Finger, worauf Roth in Darmstadt seinen ganzen Rechenunterricht basiert, werden bei den Idioten häufig Anwendung finden. In seltneren Fällen wird der Zahlenkreis über 100 hinaus mit Sicherheit betrieben werden können.

Wenn mit Recht behauptet wird, dafs unsere schwachsinnigen Zöglinge für das Rechnen am wenigsten begabt sind, so kommen wunderbarerweise doch Fälle vor, in denen die einseitige Begabung nach dieser Seite hin Erstaunen erregt. Sengelmann berichtet hierüber: »Es gibt Idioten mit einem enormen Zahlengedächtnis. Ich kannte einen, der die Ordnungszahlen von weit über 150 Zöglingen dergestalt inne hatte, dafs er sich nie versah, wenn man ihn fragte: Wer hat diese, wer jene Nummer? Es war auch Nummer und Person bei ihm so identisch geworden, dafs er, wenn ihm diese Nummer anderswo z. B. am Nummerbrett der Kirche begegnete, sofort sagte: »Heute Meyers, Müllers, Schröders Gesang gesungen worden. Bei anderen tritt dies Zahlengedächtnis als eine Kapazität für Geburtstage auf, die sie von allen, mit denen sie verkehren, ob ihrer auch noch so viele sind, anzugeben vermögen. Wiederum andere versehen sich wie im Zählen, ob sie auch bis 1000 und darüber zählen sollten. Es sind auch schon Imbecille vorgekommen, die die gröfsten Zahlen, nachdem sie dieselben einmal angesehen, fehlerlos vor- und rückwärts hersagen, auch mehrstellige Zahlen ohne Bewufstsein addieren und miteinander multiplizieren konnten. Alle diese Erscheinungen stofsen die Behauptung von der allgemeinen geringen Begabung der Idioten fürs Rechnen um so weniger um, als ein verstandesmäfsiges Operieren mit den Zahlen hier nicht vorhanden ist.

Russische Rechenmaschine, Klix Rechenapparat (Zahlenkreis 1—20). Rechenbilder von Piper (Zahlenkreis 1—10). (Lehrmittelhandlung von Winkelmann, Berlin).

4. Lesen und Schreiben. Es wird hier in den meisten Fällen der Schreib-Leseunterricht mit Vorteil zur Anwendung kommen. Aus den von Barthold aufgestellten Sätzen auf der V. Konferenz für das Idiotenwesen zu Frankfurt a./M. ergibt sich, dafs Fälle vorkommen, in denen einzelne Zöglinge wohl lesen, aber nicht schreiben lernen und umgekehrt. Barthold sagt: »Der Formensinn dokumentiert sich nach 2 verschiedenen Richtungen: a) als ein Verständnis für Formen, so dafs dieselben mit einiger Leichtigkeit erkannt und unterschieden werden; b) als ein Gedächtnis für Formen, so dafs sie leicht behalten werden. Je nach dem Vorhandensein der beiden Richtungen oder vorherrschend der einen oder anderen, wird die Befähigung des einzelnen Individuums für einzelne Zweige des Unterrichts eine verschiedene sein: a) Sind beide Richtungen — Formen-Verständnis und Formen-Gedächtnis — vorhanden, so wird ein Kind ohne besondere Schwierigkeit aa) vermöge des ersteren schreiben und zeichnen, bb) vermöge des letzteren auch lesen lernen. b) Ist vorherrschend nur Formen-Verständnis vorhanden, während Formen-Gedächtnis schwach ist, so wird ein Kind wohl schreiben und zeichnen, aber nicht lesen lernen. c) Ist vorherrschend Formen-Gedächtnis vorhanden bei geringem Formen-Verständnis, so wird ein Kind wohl lesen, aber nicht

1. Für die Idiotenanstalt zu Dalldorf.

Zeit	Klasse	Montag			Dienstag			Mittwoch		
8 bis 9	I	Lesen, Schreiben	L. I	2	Rechnen	L. I	2	Lesen, Schreiben	L. I	2
	II a	Formenlehre	L. III	4	Lesen, Schreiben	Ln. II	1	Religion	L. IV	2 m
	II b	Schreiben	L. V	1	Religion	L. V	4	Zeichnen	L. V	5
	III a	Zeichnen	L. II	3	Lesen, Schreiben	Ln. I	3	Rechnen	L. II	
	III b	Lesen, Schreiben	L. IV	5	Formenlehre	L. II	5	Zeichnen	L. III	4
	IV a	Garten- resp. Hausarbeit			Turnen	F. Ln.		Anschauung	Ln. I	
	IV b							Religion	Ln. III	3 m
	V a	Unterscheidungsübungen	Ln. II	1 m	Haus- resp. Gartenarbeit			Turnen	F. Ln.	
	V b									
	V c	Unterscheidungsübungen	Ln. III	2 m	Unterscheidungsübungen	Ln. III	1 m			
	VI a	Turnen	F. Ln.		Übung f. Auge und Hand	L. IV	2 m	Tätigkeitsübungen	Ln. II	1 m
	VI b				Unterscheidungsübungen	L. III	3 m			
9 bis 10	I	Rechnen	L. I	2	Lesen Schreiben	L. I	2	Religion	Ln. I	2 m
	II a	Religion	L. IV	1 m				Modellieren	L. I	2
	II b	Formenlehre	L. V	1	Lesen, Schreiben	L. III	1	Lesen, Schreiben	L. III	1
	III a	Religion	Ln. II	2 m	Formenlehre	L. II	2 m	Religion	Ln. II	3 m
	III b	Religion	L. III	4	Lesen, Schreiben	L. IV	4	Schreiben	L. II	4
	IV a	Lesen, Schreiben	Ln. I	3	Lesen, Schreiben	Ln. I	3	Haus- resp. Gartenarbeit.		
	IV b	Lesen, Schreiben	Ln. III	5	Religion	Ln. III	1 m	Lesen, Schreiben	Ln. III	5
	V a				Unterscheidungsübungen	Ln. II	3 m	Lesen, Schreiben	L. IV	3
	V b				Hausarbeit			Haus- resp. Gartenarbeit.		
	V c	Gesang	L. II		Lesen, Schreiben	L. V	5	Anschauung (Bild)	L. V	1 m
	VI a				Spiel			Spiel		
	VI b									
10 bis 11	I	Schreiben	L. IV	2	Handwerk			Gesch., Naturgesch., Geogr.	L. I	2
	II a	Schreiben	L. II	5	Anschauung	L. IV	2	Lesen, Schreiben	Ln. II	1
	II b	Modellieren	L. I	1	Anschauung	L. V	5	Rechnen	L. V	4
	III a	Lesen, Schreiben	Ln. I	3	Schreiben	Ln. III	1	Lesen, Schreiben	Ln. I	3
	III b	Rechnen	L. III	4	Religion	L. III	1 m	Lesen, Schreiben	L. IV	5
	IV a				Anschauung	Ln. I		Anschauung	Ln. III	1 m
	IV b	Handwerk			Handwerk		3	Tätigkeitsübungen	L. III	2 m
	V a				Anschauung	L. II	2 m			
	V b	Tätigkeitsübungen	L. V	1 m	Lesen, Schreiben	Ln. II	4	Unterscheidung	L. II	3 m
	V c									
	VI a	Spiel			Spiel			Spiel		
	VI b									

11 bis 12	I	Turnen (Mädchen)	F.	Ln.		Turnen (Mädchen)	F.	Ln.		Turnen (Knaben)	L.	II	
	IIa												
	IIb												
	IIIa	Handwerk (Knaben)				Handwerk (Knaben)				Handarbeit (Mädchen)	F.	Ln.	
	IIIb												
	IVa	Tätigkeitsübungen	L.	III	2	Unterscheid. v. Gegenständen	L.	III	2	Lesen, Schreiben	Ln.	I	3
	IVb	Handwerk				Lesen, Schreiben	Ln.	III	5	Unterscheidungsübungen	L.	IV	1
	Va	Lesen, Schreiben	L.	IV	1	Lesen, Schreiben	L.	IV	1	Handwerk			
	Vb	Lesen, Schreiben	Ln.	II	4	Unterscheidungsübungen	L.	II	4	Lesen, Schreiben	Ln.	II	4
	Vc	Lesen, Schreiben	L.	V	5	Tätigkeitsübungen	L.	I	3	Handwerk			
	VIa					Artikulation	Ln.	II	2 m	Unterscheidungsübungen	L.	III	2
	VIb	Übung f. Auge und Hand	Ln.	III	3					Tätigkeitsübungen	Ln.	III	5
1—2	I—III	Turnen (Knaben) (I. Abt.)	L.	II		Handarbeit (Mädchen)	F.	Ln.		Turnen (Mädchen)	F.	Ln.	
	I—V	Handwerk				Handwerk (Knaben)				Handwerk (Knaben)			
2 bis 3	I	Religion	Ln.	I	2								
	IIa	Rechnen	Ln.	II	3	Turnen (Knabenabt. II)	L.	II					
	IIb	Lesen. Schreiben	L.	III	1					Handarbeit (Knaben)			
	IIIa	Anschauung	L.	II	4	Handarbeit (Mädchen)	F.	Ln.					
	IIIb	Handwerk											
	IVa	Handwerk				Handwerk				Handarbeit (Mädchen)	F.	Ln.	
	IVb	Anschauung	Ln.	III	1 m								
	Va	Tätigkeitsübungen	L.	I	2 m	Anschauung (Bild)	L.	V	1				
	Vb									Lesen Schreiben	L.	V	
	Vc												
3 bis 4	I	Modellieren	L.	I	3	Zeichnen	L.	IV	2	Gesang	J.		
	IIa	Lesen, Schreiben	Ln.	II	4	Zeichnen	L.	III	3				
	IIb	Religion	L.	V	1	Handwerk							
	IIIa	Handwerk											
	IIIb	Anschauung	L.	IV	5	Gesang	L.	V					
	IVa	Handwerk								Handwerk			
	IVb												
	Va												
	Vb												
		Spaziergang				Spaziergang				Baden			

Der Unterricht am Donn   Freitag, Sonnabend gestaltet sich wie am Montag, Dienstag und Mittwoch.

schreiben und zeichnen lernen. Mit Rücksicht auf die bei den idiotischen Kindern häufig vorkommenden Sprachfehler, als Stottern, Stammeln, Lispeln usw. tritt der Sprachunterricht, welcher die Heilung der Sprachfehler verfolgt, als gesonderte Unterrichtsdisziplin auf.

Hill Bildersammlung, der kleine Sprachmeister von Piper, Vokalbilder von Piper, Hill Elementarlesebuch, Bornsche Lesemaschine. (Lehrmittelhandlung von Winkelmann, Berlin.)

5. Der Geographie- und Geschichtsunterricht beschränkt sich auf die Heimatskunde resp. das engere Vaterland. Die Naturgeschichte tritt nicht als selbständige Unterrichtsdisziplin auf, sondern findet hauptsächlich im Anschauungsunterricht Verwertung.

6. Von den technischen Unterrichtsgegenständen sind vertreten: Schreiben, Zeichnen, Modellieren, Turnen, Gesang und Handfertigkeit. Eine hervorragende Stelle nehmen die beiden letztgenannten Disziplinen ein. Für den Handfertigkeitsunterricht sind zu empfehlen: a) für Knaben: Korbmacherei, Rohrstuhlflechterei, Schuhmacherei, Tischlerei, Buchbinderei und vor allem Gärtnerei; b) für Mädchen: Nähen, Stricken, Stopfen, Häkeln usw.

Schreibhefte: Schulhygiene von Piper und Kelemann, Verlag Zitelmann, Berlin, Stralauerstrafse, Nähapparat von Piper.

Die taubstummen und blinden Idioten werden in einzelnen Fächern gesonderten Unterricht empfangen müssen. Es dürfte empfehlenswert erscheinen, diejenigen taubstummen resp. blinden Idioten, welche noch dem Unterricht zu folgen vermögen, den Taubstummen- resp. Blindenanstalten zu überweisen; bei den geistig schwächeren hingegen wird der Hauptwert auf die Erlangung technischer Fertigkeiten zu legen sein und geschieht dies am besten in Idiotenanstalten. Sowohl die Verteilung des Unterrichtsstoffes (Lehrgang), sowie der Stundenplan sind an Idiotenanstalten häufigen Veränderungen unterworfen. Einzelne Stundenpläne seien in nachfolgendem gebracht.

Im Interesse des Idiotenwesens bestehen seit dem Jahre 1874 Wanderversammlungen, welche von Ärzten, Geistlichen, Pädagogen und sonstigen Idiotenfreunden von drei zu drei Jahren abgehalten werden.

Die erste Konferenz fand im Jahre 1874 in Berlin statt, 1877 ging es nach Leipzig und Wermsdorf, 1880 nach Stuttgart, 1883 war die Konferenz in Hamburg, 1886 in Frankfurt a. M., 1889 in Braunschweig; 1893 in Berlin, 1895 in Heidelberg, 1898 in Breslau und 1901 in Elberfeld. Die für die Konferenz in Elberfeld gewählten Themen lauteten:

1. Die Idiotenanstalten und die Hilfsschulen, eine Grenzregulierung.
2. Versuch einer Einteilung der Idioten.
3. Die Beschäftigung der Schwachsinnigen.
4. Fromme Wünsche für den weiteren Ausbau der Hilfsschulen.
5. Übersicht über die Entwicklung und den jetzigen Zustand des Idiotenwesens in Dänemark.
6. Die ideale Seite der Idiotenpflege.
7. Über einige besondere Gruppen der Idioten.
8. Die Anfänge des Sprachsinns.
9. Wie werden Seminaristen und Lehrer angeleitet zur Arbeit an den Schwachen?
10. Der gegenwärtige Stand der Idiotenpflege in Österreich.

In der 1883 zu Stuttgart stattgehabten Konferenz wurde die Zeitschrift für das Idiotenwesen herausgegeben von Schröter und Reichelt, zum Organ der Konferenz gemacht. Die einzelnen Berichte über die abgehaltenen Konferenzen sind nicht nur in der genannten Zeitschrift veröffentlicht, sondern auch in Separat-Abdruck durch das Präsidium der Konferenz — Piper, Erziehungs-Inspektor der städtischen Idiotenanstalt zu Dalldorf (Vorsitzender), Pfarrer Geiger-Mosbach, stellvertretender Vorsitzender, Sanitätsrat Dr. Berkhan-Braunschweig, Schuldirektor Richter-Leipzig, Kreisschulinspektor und Anstalts-Direktor Weichert-Leschnitz — zu erlangen.

Literatur: J. Disselhoff. Die gegenwärtige Lage der Kretinen, Blödsinnigen und Idioten. Bonn 1857. — Dr. Fr. E. Fodere, Über den Kropf und Kretinismus. Berlin 1796. — Dr. Aug. E. Iphofen, Der Kretinismus. Dresden 1817. — Emminghaus, Dr. H., Die gerichtliche Psycho-Pathologie. Tübingen 1882. — Dr. Georgens und Deinhardt. Die Heilpädagogik. Leipzig 1863. — Wenzel, Joseph und Karl, Über den Kretinismus. Wien 1802. — Dr. Paul Sengelmann, Idiotophilus. Norden 1885. — Dr. H. Sollier, Der Idiote und der Imbecille. Hamburg und Leipzig 1891. — H. Piper, Schriftproben von schwach-

2. München-Gladbach (Bericht von 1879 nach Sengelmanns Idiotophilus).

Std.	Klasse	Montag Donnerstag	Dienstag Freitag	Mittwoch Sonnabend
8 bis 9	1 2 3 4 5	Biblische Geschichte	Biblische Geschichte	Biblische Geschichte Katechismus
	Vorsch.	Unterscheiden von Gegenständen und Farben		
9—9$^3/_4$	1—6	Schreiben und Lesen mit sprachlichen Übungen.		
	Vorsch.	Vorübungen für Schreiben und Zeichnen und Artikulationsübungen		
10$^1/_4$ bis 11	1 2 3 4 5 6	Schön- bezw. Diktierschreiben	Formen-Unterricht	Zahlen-Unterricht
	Vorsch.	Zahlengröfsen unterscheiden	Gymnast. Übungen	Singspiele
11—11$^3/_4$		Gymnastische Übungen mit Knaben und Mädchen		
2 bis 3	1 2 3 4 5	Zeichen-Unterricht	Anschauungs- bezw. Realienunterricht	
	Vorsch.	Formenlegen	Untersch. von Stoffen und Eigenschaften.	
3 bis 4	1 2 3 4 5 6	Zahlenunterricht	Singen	
	Vorsch.	Bauspiel-Tätigkeits-Übungen. Artikulationsübungen		

Bemerk. No. 1 bezeichnet die unterste Klasse.

3. Stetten (nach dem 24. Jahresbericht).

Stunden	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend
8—9	Biblische Geschichte					
9—10	Anschauungs- und Real-untericht	Formen-unterricht u. Geometrie	Anschauungs- und Real-unterricht	Formen-unterricht u. Geometrie	Anschauungs- und Real-unterricht	Formen-unterricht u. Geometrie
11$^1/_2$—12$^1/_2$	Lesen, Schreiben, Deutsche Sprache und Aufsatz					
1$^1/_2$—2$^1/_2$	Zeichnen	Schön-schreiben	Zeichnen	Schön-schreiben	Zeichnen	—
2$^1/_2$—3$^1/_2$	Rechnen	Singen	Rechnen	Singen	Rechnen	—

sinnigen resp. idiotischen Kindern. Berlin 1893. — Ad. Ritter, Verhandlungen der I. schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen. Zürich 1889. — Saegert, Über die Heilung der Blödsinnigen auf intellektuellem Wege. Berlin 1845/46. — Tinel, Traité de l'aliénation, mentale. Paris 1809. — Dr. W. Ireland, On Idiocy and Imbecility. London 1877. — Zeitschrift, herausgegeben von den Ärzten der Heilanstalt Mariaberg: Beobachtungen über den Kretinismus. Tübungen 1850—52. — Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer, Organ der Konferenz für das Idiotenwesen. 1881 bis zur Gegenwart. Dresden, in Kommission bei Warnatz & Lehmann. — Die Heilerziehungs- und Pflegeanstalten für Schwachbefähigte, Idioten und Epileptiker in Deutschland und den übrigen europäischen Staaten von P. Stritter. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses.

Dalldorf b. Berlin. H. Piper.

Illusionen

1. Definition. 2. Einteilung. 3. Vorkommen im Kindesalter. 4. Behandlung.

1. Definition. Man versteht unter Illusionen im medizinischen Sinn (im Gegensatz zur populären Sprachweise) Empfindungen, welche dem äufseren Reiz (Objekt) nicht entsprechen infolge des verändernden Einflusses einer abnormen Erregung des Centralnervensystems. So sieht z. B. der Geisteskranke statt der Wolken am Himmel allerhand drohende oder betende Gestalten. Aus dem Rollen der Räder hört er Schimpfworte heraus. Der Geschmack der Speisen verändert sich ihm in dieser oder jener Richtung. Während also für die Hallucination (s. d.) jedes äufsere Objekt fehlt, handelt es sich bei der Illusion um die Transformation der Empfindung eines äufseren Objektes.

2. Einteilung. Nach den Sinnesgebieten unterscheidet man gewöhnlich: a) Gesichtsillusionen, b) Gehörsillusionen, c) Gefühlsillusionen, d) Geschmacksillusionen, e) Geruchsillusionen.

3. Vorkommen im Kindesalter. Am häufigsten sind im Kindesalter Gesichtsillusionen. In den Falten des Betttuches sieht das Kind drohende Gesichter, Fratzen usw., in den Bäumen auf dem Berg vor dem Fenster beobachtende schwarze Männer u. dergl. m. Das Halbdunkel begünstigt meist das Auftreten von Gesichtsillusionen. Illusionen anderer Sinne sind erheblich seltener.

Bei gesunden, erblich nicht oder wenigstens nicht schwer belasteten Kindern sind Illusionen selten, wenn auch etwas häufiger als beim Erwachsenen. Namentlich bei erblich belasteten Kindern beobachtet man etwas häufiger Illusionen, ohne dafs andere Krankheitssymptome nachweisbar wären. Bekannt sind namentlich die Illusionen, welche den Pavor nocturnus oft begleiten: das Kind schreckt aus dem Schlafe plötzlich auf und sieht in den Schränken, Stühlen usw. des Zimmers allerhand schreckliche, meist drohende Menschen oder Tiergestalten. Verfolgt man die Schicksale dieser Kinder weiter, so ergibt sich, dafs bei verständiger Erziehung viele trotz erblicher Belastung und trotz dieser Illusionen später völlig gesund bleiben. Andere verfallen irgend einer Psychose (namentlich der Paranoia) oder einer Neurose (namentlich der Hysterie). Sehr grofs ist diese Gefahr namentlich in denjenigen Fällen, in welchen die Illusionen auch am hellen Tage und ohne erhebliche Affekte auftreten.

Aufserdem finden sich Illusionen bei folgenden Krankheiten des Kindesalters: a) Bei fieberhaften Krankheiten, namentlich bei Infektionskrankheiten. b) Bei schweren Erschöpfungszuständen, also nach starken Blutverlusten, geistigen und körperlichen Überanstrengungen, nach längerem Hungern, nach durchwachten Nächten, im Verlauf chronischer erschöpfender Krankheiten usw. c) Bei Vergiftungen, so z. B. in Alkoholrauschzuständen; in solchen habe ich bereits zweimal bei einem Kinde zahlreiche Gesichtsillusionen beobachtet. d) Bei intensiver, lange fortgesetzter Einwirkung strahlender Wärme (Schlafen in unmittelbarer Nähe des heifsen Ofens usw.) e) Bei bestimmten Nervenkrankheiten, so namentlich bei Chorea, Hysterie und Epilepsie. f) Bei zahlreichen Geisteskrankheiten des kindlichen Alters, vor allem bei der akuten und chronischen Paranoia. Vergl. unter Paranoia.

4. Behandlung. Bis zur Hinzuziehung eines sachverständigen Arztes, welche in keinem Fall zu unterlassen ist, behandelt man die Illusionen, namentlich die nächtlichen, plötzlich auftretenden, ebenso wie die analogen Hallucinationen, worüber der Artikel Hallucinationen zu vergleichen ist.

Literatur: Ziehen, Psychiatrie. Leipzig 1902. 2. Aufl. 18 u. 38 ff.

Berlin. Th. Ziehen.

Imbecillität

s. Schwachsinn

Immanente Repetition

s. Wiederholung, immanente

Impfung und Pocken

1. Krankheitserscheinung der Pocken. 2. Schutzpocken-Impfung. 3. Vorwürfe, welche der Impfung gemacht sind. 4. Der Nutzen der Impfung. 5. Die gesetzlichen Bestimmungen.

1. Krankheitserscheinung der Pocken. Die erste sichere Nachricht über das Auftreten der Pocken in Europa stammt von Gregor von Tours aus dem Jahre 581 n. Chr. Seit dieser Zeit liegen eine grofse Zahl von Berichten vor, aus welchen folgt, dafs ein beträchtlicher Teil der als »Pest« bezeichneten Seuchen des Mittelalters Pocken waren.

Die Pocken oder Blattern, variola, haben ein etwa 10—14 tägiges Inkubationsstadium, dann setzt die Krankheit ein mit einem heftigen Schüttelfrost, oder mit mehreren in kurzen Zeiträumen sich wiederholenden weniger starken Frösten. Die Temperatur steigt schon am ersten Tage von 37,5° C., der Normalwärme des menschlichen Körpers, auf 39°—40°; dabei bestehen grofse Mattigkeit, Kopf- und Kreuzschmerzen; dann erscheint sehr bald der Ausschlag, und zwar zunächst im Gesicht und dem behaarten Teil der Kopfhaut, und einige Stunden später am übrigen Körper. Der Ausschlag stellt im Anfang blafsrote, hirsekorn- bis stecknadelkopfgrofse Flecken dar, welche nach einigen Tagen in Pusteln übergehen, die später eitern, und darauf eintrocknen. Der Erkrankte stirbt entweder auf der Höhe der Krankheit, oder viel später durch die aus der Vereiterung der Pocken folgende Sekundärinfektion. Die Sterblichkeit ist bedeutend, sie kann bei Kindern bis 60% und darüber erreichen.

2. Schutzpocken-Impfung. Ein Mittel, die Krankheit zu koupieren, gibt es nicht, dagegen besitzen wir ein fast untrügliches Mittel der Krankheit vorzubeugen in der Schutzimpfung mit Vaccine. Im deutschen Reich ist der gesetzliche Zwang zur Vaccination und Revaccination eingeführt. In den letzten Jahren hat sich hiergegen eine Gegnerschaft erhoben, welche in 2 Gruppen zerfällt 1. die Impfgegner im engeren Wortverstande, 2. die Impfzwanggegner.

3. Die der Impfung gemachten Vorwürfe. Die Impfgegner behaupten, die Impfung habe keinen Nutzen, sie schade sogar, indem sie das Menschengeschlecht schwächer mache und Krankheiten vermittele. Letzteres ist insofern richtig, als wirklich bei der Impfung von Arm zu Arm die Möglichkeit vorliegt, Eiterungen, Rose (Erysipel) und Syphilis zu übertragen. Jedoch sind diese Fälle ungemein selten, und lassen sich bei einiger Vorsicht vermeiden. Bei den ungezählten Millionen von Impfungen, welche in Europa ausgeführt sind, ist nur in etwa 50 Fällen mit 700 Einzelerkrankungen die Syphilis übertragen worden. Einen fast absoluten Schutz gegen diese Erkrankungen hat man durch die Einführung der Tierlymphe (Kalb), welche jetzt im deutschen Reiche ganz allgemein zur Anwendung kommt, denn die Kälber sind für Erysipel und Wundinfektionskrankheiten fast gar nicht, und für die Syphilis absolut nicht empfänglich. Aufserdem darf die Kälberlymphe erst benutzt werden, wenn das vorher untersuchte und gesund befundene Impftier während der Impfzeit gesund war, und die Schlachtung einen vollständig normalen Organbefund ergeben hat. Auch läfst man die Lymphe mehrere Wochen lagern, in welcher Zeit in ihr enthaltenen Krankheitserreger entweder zu Grundegehen oder avirulent werden. Die Behauptung, dafs die Tuberkulose durch die Impfung übertragen sei, ist durch nichts bewiesen; überdies schliefst die Verwendung von Tierlymphe und die Lagerung der Lymphe auch diese Gefahr aus. Die Anschuldigung, die Impfung wirke im allgemeinen schwächend auf das Menschengeschlecht, schwebt vollständig in der Luft.

4. Der Nutzen der Impfung. Der Behauptung der Impfgegner, die Impfung nütze nicht, stellt die Statistik ein geradezu riesengrofses Material gegenüber, welches den Nutzen der Impfung für jeden klarlegt, der sehen will. Schweden hatte vom Jahre 1774 bis 1801 jährlich 2050 Pockentote auf die Million Einwohner; nach Einführung der

Impfung (1801) sank die Zahl auf 158 herab. In den 9 Jahren von 1875—83 starben in Berlin, welches die Segnungen des Impfgesetzes geniefst, auf 100000 Einwohner jährlich 1,7, in Wien, welches keinen Impfzwang hat, 89,2 Personen an den Pocken. In den 5 Jahren von 1828—34 hatte die preufsische Armee 497 Pockentote; im Jahre 1834 wurde die Revaccination eingeführt; im folgenden Dezennium sank die Sterblichkeit auf 3,9, im nächsten auf 1,3, und seit dem Inkrafttreten des deutschen Impfgesetzes 1874 hatte die Preufsische Armee bis zum Jahre 1896 im ganzen nur einen einzigen Todesfall, und dieser betraf einen im Jahre 1884 eingestellten Reservisten, welcher im Jahre 1877 bei seiner Einstellung als Rekrut, nach Ausweis der Impflisten ohne Erfolg geimpft war. Die österreichische Armee, welche bis zum ahre 1886 der strengen Durchführung der Impfung entbehrte, verlor auf je 100000 Mann n den 5 Jahren 1881—86, 200, 270, 160, 80 und 120 Mann an den Pocken; als dann der Impfzwang mit aller Schärfe durchgeführt wurde, sank die Sterblichkeit auf 3 für 100000 herunter.

Aber die Impfung schützt nicht allein gegen das Befallenwerden von der Krankheit, sie macht auch, wenn trotz der Impfung die Infektion eintritt, den Verlauf der Krankheit leichter: Chemnitz hatte zur Zeit der Pockenepidemie (1870/71) 64255 Einwohner, von diesen waren 83,87 % geimpft, 8,89 % ungeimpft, 7,24 % hatten die Blattern überstanden. Von den Ungeimpften erkrankten 45,6 %; davon starben 9,3 %. Von den Geimpften erkrankten 1,6 % und davon starben nicht mehr als 0,7 %; von den Geblatterten erkrankten nur 2 Personen, welche beide genasen. In Bayern starben in demselben Jahre von den ungeimpften Erkrankten 60 %, von den vaccinierten Erkrankten 13,6 %, von den revaccinierten Erkrankten 8 %.

Lassen sich so die Einwände der Impfgegner als eitel Täuschung zurückweisen, so haben die Einwände der Impfzwanggegner eine anscheinend bessere Motivierung. Die Zwanggegner gestehen den Nutzen der Impfung zu, sie halten indessen das Impfen für einen zu grofsen Eingriff in die persönliche Freiheit, sie wollen durch Ermahnungen, Belehrungen usw. wirken, aber nicht durch Gesetzes- oder Polizeigewalt.

Hiergegen läfst sich sagen, dafs der Staat entschieden das Recht hat, die Gesamtheit vor Infektion zu schützen, und der Gesamtheit ist der Ungeimpfte gefährlich; denn bekommt dieser die Krankheit, so ist er bei der grofsen Kontagiosität der Pocken für alle anderen Personen, insonderlich für die vor langer Zeit Geimpften und die kleinen, noch ungeimpften Kinder, eine grofse Gefahr, und diese kann der Staat nur vermeiden durch die obligatorische Impfung. Aufserdem haben die Erfahrungen in Österreich, England usw. gezeigt, dafs man mit blofsen Ermahnungen usw. nicht zum Ziele kommt. Der Staat verlangt, dafs die Kinder die Schule besuchen, er verlangt sogar den Eintritt in das Militär, das sind doch Eingriffe in die persönliche Freiheit, die erheblich gröfser sind als die im Impfgesetz liegenden.

In den ersten Dezennien nach Einführung der Vaccination durch Jenner (1796) glaubte man, der erlangte Impfschutz reiche das ganze Leben hindurch. Später stellte sich heraus, dafs derselbe im Durchschnitt ungefähr 10 Jahre anhält, und dafs nach dieser Zeit eine wiederholte Impfung, eine Revaccination, notwendig ist; eine Anforderung, welcher das deutsche Impfgesetz gerecht geworden ist, und welcher auch die Militärbehörde nachkommt, indem sie die Rekruten abermals impft.

Wenn an dieser Stelle über die Schutzpockenimpfung und ihre Gegnerschaft so ausführlich gesprochen worden ist, so hat das seinen guten Grund darin, dafs die Lehrer, welche durch Gesetzesbestimmung in beträchtlichem Mafse bei dem Impfgeschäft beteiligt sind, über den hohen Zweck ihrer Hilfeleistungen orientiert und zugleich in den Stand gesetzt sein müssen, den Impfgegnern unter den Eltern mit sachlichen Gründen entgegenzutreten. Aufserdem möge noch gesagt sein, dafs, wenn wir den Impfzwang und mit ihm den Nutzen der Impfung überhaupt verlieren sollten, gerade die Schulen in erster Linie zu leiden haben würden. Die Pocken sind so kontagiös, dafs die Erwachsenen sehr rasch durchseucht werden; kommt dann nach einigen Jahren neuer Ansteckungsstoff, so ist nur die heranwachsende Jugend noch

empfänglich, hier fordert der Tod seine Hauptopfer und zwar in solcher Menge, dafs man früher die Pocken für eine »Kinderkrankheit« hielt, wie jetzt die Masern. In einer in den letzten Jahren von Curschmann beobachteten Epidemie starben 58% der erkrankten Kinder! Wehe demjenigen, der es wagt, an der besten gesundheitlichen Einrichtung, die wir in Deutschland haben und um welche uns die Ärzte aller Länder beneiden, an dem Impfgesetz zu rütteln!

5. Die Bestimmungen über die Impfung sind enthalten in dem Reichsgesetz vom 8. April 1874 und in den Ausführungsbestimmungen sowie den von der Sachverständigen-Kommission des Kais. Gesundheitsamtes gefafsten und vom Bundesrat unter dem 28. Juni 1899 genehmigten Beschlüssen und Vorschriften:

§ 1 des Impfgesetzes:
der Impfung mit Schutzpocken sollen unterzogen werden:

1. jedes Kind vor dem Ablauf des auf sein Geburtsjahr folgenden Kalenderjahres, sofern es nicht nach ärztlichem Zeugnis die natürlichen Blattern überstanden hat;

2. jeder Zögling einer öffentlichen Lehranstalt oder einer Privatschule mit Ausnahme der Sonntags- und Abendschulen innerhalb des Jahres, in welchem der Zögling das zwölfte Lebensjahr zurücklegt, sofern er nicht nach ärztlichem Zeugnis in den letzten 5 Jahren die natürlichen Blattern überstanden hat oder mit Erfolg geimpft worden ist.

(Die zweite Impfung fällt also in das 12. oder 13. Lebensjahr. Kinder, welche wegen häuslichen Unterrichts oder Krankheit usw. einer Schule überhaupt fern bleiben, werden der zweiten Impfung entzogen, müssen aber geimpft werden, wenn sie später in eine Schule aufgenommen werden sollen.)

§ 2. Ein Impfpflichtiger, welcher nach ärztlichem Zeugnis ohne Gefahr für sein Leben oder seine Gesundheit nicht geimpft werden kann, ist binnen Jahresfrist nach Aufhören des die Gefahr begründenden Zustandes der Impfung zu unterziehen. — Ob diese Gefahr noch fortbesteht, hat in zweifelhaften Fällen der zuständige Impfarzt endgültig zu entscheiden. (Erfahrungsgemäfs gehört es nicht zu den Seltenheiten, dafs Impfpflichtige fortgesetzt ärztliche Zeugnisse betreffs Gefahr beibringen. In solchen Fällen empfiehlt es sich, dafs die Ortspolizeibehörde bezw. der Impfarzt seitens des Schulleiters darauf aufmerksam gemacht werde.)

§ 5. Jeder Impfling mufs frühestens am 6. spätestens am 8. Tage nach der Impfung dem impfenden Arzt vorgestellt werden.

§ 6. Die öffentlichen Impfungen sollen möglichst in der Zeit von Anfang Mai bis Ende September abgehalten werden.

(Revaccinationstermine sind nicht in die Schulferien zu verlegen; in bäuerlichen Bezirken ist die Erntezeit, überhaupt aber die heifse Zeit — Juli, August — tunlichst zur Ausführung der Impfung zu vermeiden.)

§ 8. Für jeden Impfbezirk wird vor Beginn der Impfzeit eine Liste der nach § 1 Ziffer 1 der Impfung unterliegenden Kinder von der zuständigen Behörde aufgestellt. Über die auf Grund des § 1 Ziffer 2 (Schüler) zur Impfung gelangenden Kinder haben die Vorsteher der betr. Lehranstalten eine Liste anzufertigen. (Unter Schulvorsteher sind nicht die Schulvorstände, sondern die Schulleiter verstanden, also Direktoren, Rektoren, die Vorsteher und Vorsteherinnen, erste Lehrer usw. Die Formulare für die Revaccinationen werden von den Ortspolizeibehörden unentgeltlich geliefert.)

§ 10. Über jede Impfung wird nach Feststellung ihrer Wirkung von dem Arzt ein Impfschein ausgestellt usw.

§ 11. Die erste Ausstellung der Bescheinigung erfolgt stempel- und gebührenfrei.

§ 13. Die Vorsteher derjenigen Schulanstalten, deren Zöglinge dem Impfzwange unterliegen, § 1 Ziffer 2, haben bei der Aufnahme von Schülern durch Einfordern der vorgeschriebenen Bescheinigungen festzustellen, ob die gesetzliche Impfung erfolgt ist. Sie haben dafür zu sorgen, dafs Zöglinge, welche während des Besuches der Anstalt nach § 1 Ziffer 2 impfpflichtig werden, dieser Verpflichtung genügen. — Ist eine Impfung ohne gesetzlichen Grund unterblieben, so haben sie auf deren Nachholung zu dringen. Sie sind verpflichtet, 4 Wochen vor Schlufs des Schuljahres (d. i. in Preufsen eine Woche vor Ostern) der zuständigen Behörde ein Verzeichnis derjenigen Schüler vorzulegen, für welche der Nachweis der Impfung nicht erbracht ist.

(Die Lehrer haben hiernach durch Vorlegenlassen der Impfscheine bei allen Schülern auch die Erstimpfung zu kontrollieren und in Fällen, wo die Impfung ohne gesetzlichen Grund unterblieben ist, auf deren Nachholung zu dringen. Die Nichtaufnahme eines Kindes in eine zur Aufnahme von Schülern gesetzlich nicht verpflichtete Lehranstalt bezw. die Ausweisung eines bereits aufgenommenen Schulkindes aus einer solchen Schule ist in Preufsen vorgeschrieben. (Zirkularerlafs d. Min. d. geistl. Angel. 31. Oktober 1871 v. Mühler; Min.-Verf. v. 7. Januar 1874 Sydow i. V. und Entscheidungen des Kammergerichts Band VI, S. 287.) In die Restantenliste sind alle Schüler, für welche der Nachweis der ersten und der Wiederimpfung nicht erbracht sind, aufzunehmen.)

§ 15. Ärzte und Schulvorsteher, welche den durch § 8 Abs. 2, § 7 und 13 ihnen auferlegten Verpflichtungen nicht nachkommen, werden mit Geldstrafen bis zu 100 Mark bestraft.

§ 18. Die in den einzelnen Bundesstaaten bestehenden Bestimmungen über Zwangsimpfungen bei dem Ausbruch einer Pocken-

epidemie werden durch dieses Gesetz nicht berührt.

Über die Aufstellung der Liste für Wiederimpfungen gelten folgende Normen:

In die Liste sind aufzunehmen die aus der vorjährigen Liste für Wiederimpfungen übertragenen in Spalte 27 derselben vermerkten Wiederimpfpflichtigen (dieser Übertrag geschieht durch die Behörde vor Übergabe der Liste an die Schulvorsteher; letztere haben diese Einträge auf Grund ihrer Ermittlungen zu berichtigen bezw. zu ergänzen), sowie sämtliche Schüler, welche während des Geschäfts-Kalenderjahres das 12. Lebensjahr zurücklegen, gleichviel ob dieselben wirklich oder angeblich innerhalb der vorhergehenden Jahre mit Erfolg wiedergeimpft worden sind oder die natürlichen Blattern überstanden haben. Für jede Schule, bei mehrklassigen Schulen für jede Klasse, ist eine solche Liste aufzustellen, welche die Impflinge nach den Abteilungen a) Übertrag vom Vorjahr, b) die während des Kalenderjahres das 12. Lebensjahr zurücklegenden Impfpflichtigen, nach dem Alter geordnet und nach den Geschlechtern getrennt, zu enthalten hat, und bis zum 1. März der Ortspolizeibehörde wieder zuzustellen ist. Etwaige spätere mit Beginn des neuen Schuljahres eingetretene Veränderungen sind der Behörde durch besondere Nachträge sofort mitzuteilen. Zur Vermeidung dieser oft sehr wesentlichen Veränderungen ist in einzelnen preufsischen Regierungsbezirken die sehr zweckmäfsige, allerdings mit § 7 des Impfgesetzes nicht genau übereinstimmende Anordnung getroffen, dafs die Listen erst 14 Tage nach Ostern aufgestellt und abgeliefert werden brauchen.

Noch nicht impfpflichtige Kinder, welche sich aus freien Stücken stellen, werden nicht in die öffentliche, sondern in die Privatimpfliste des Arztes aufgenommen.

Aus den Beschlüssen des Bundesrates vom 28. Juni 1899 verdient folgendes Erwähnung:

Aus einem Hause, in welchem ansteckende Krankheiten, wie Scharlach, Masern, Diphtherie, Kroup, Keuchhusten, Flecktyphus, rosenartige Entzündungen oder die natürlichen Pocken herrschen, dürfen die Impflinge nicht zum allgemeinen Termin kommen.

Die Kinder sollen im Impftermin mit reiner Haut, reiner Wäsche und in sauberen Kleidern erscheinen. Für die Impfung sind helle heizbare bezw. bei kalter Witterung geheizte, genügend grofse, gehörig gereinigte und gelüftete Räume bereit zu stellen. Auch nach dem Impfen ist möglichst grofse Reinhaltung des Impflinges die wichtigste Pflicht.

Die Entwicklung der Impfpusteln tritt am 3. oder 4. Tage ein und ist für gewöhnlich mit so geringen Beschwerden im Allgemeinbefinden verbunden, dafs eine Versäumnis des Schulunterrichts deshalb nicht notwendig ist. Nur wenn ausnahmsweise Fieber eintritt, soll das Kind zu Hause bleiben. Stellen sich vorübergehend gröfsere Röte und Anschwellungen der Impfstellen ein, so sind kalte, häufig zu wechselnde Umschläge mit abgekochtem Wasser anzuwenden. Die Kinder können das gewohnte Baden fortsetzen. Das Turnen ist vom 3. bis 12. Tage von allen, bei denen sich Impfblattern bilden, auszusetzen. Die Impfstellen sind solange sie nicht vernarbt sind, sorgfältig vor Beschmutzung, Kratzen und Stofs sowie vor Reibungen durch enge Kleidung und vor Druck von aufsen zu hüten. Insbesondere ist der Verkehr mit solchen Personen, welche an eiternden Geschwüren, Hautausschlägen oder Wundrose (Rotlauf) leiden, und die Benutzung der von ihnen gebrauchten Gegenständen zu vermeiden. Bei der Wiederimpfung und der darauffolgenden Nachschau sei ein Lehrer anwesend. Für Preufsen gelten noch folgende Bestimmungen. Runderlafs des Ministers der geistigen usw. Angelegenheiten und des Ministers des Innern vom 28. Februar 1900. Zur Aufrechterhaltung der Ordnung unter den Wiederimpflingen haben die Schulaufsichtsbeamten, denen die Impftermine von der Ortspolizeibehörde mitzuteilen sind, dafür Sorge zu tragen, dafs in jedem Termin, in welchem Wiederimpflinge zur Impfung oder zur Nachschau gelangen, ein Lehrer anwesend ist. Derselbe sorgt in dem Termine im Einvernehmen mit dem Impfarzte und dem Vertreter der Ortspolizeibehörde für Aufrechterhaltung der Ordnung unter den Wiederimpflingen.

Schulräume, welche zu Impfzwecken benutzt werden, sind vor dem Impftermine rechtzeitig nafs zu reinigen und zu lüften. Wenn auch für die Erstimpfungen die Schulräume »in Ermangelung anderer geeigneter Lokale« benutzt werden dürfen, so sind doch die Impfungen an schulfreien Nachmittagen anzusetzen. Dem Kreisarzt steht das Recht der Revision der Impfungen auch in den Schulen zu. — Gleiche Bestimmungen oder ihnen sehr ähnliche dürften in den meisten deutschen Staaten Geltung haben.

Betreffs des Ausschlusses der Geschwister und des Schulschlusses gelten die folgenden Bestimmungen:

§ 16 des Gesetzes vom 30. Juni 1900 zur Bekämpfung gemeingefährlicher Krankheiten Pocken usw. Jugendliche Personen aus Behausungen in denen Erkrankungen vorgekommen sind, können zeitweilig vom Schul- und Unterrichtsbesuche ferngehalten werden. Hinsichtlich der sonstigen für die Schulen anzuordnenden Schutzmafsregeln bewendet es bei den landesrechtlichen Bestimmungen.

Es gilt ferner der § 10 der Anweisung zur Bekämpfung der Pocken (Bundesratsbeschluls vom 28. Januar 1904): Als ansteckungsverdächtig sind zu betrachten diejenigen Personen, welche mit einem Pockenkranken in Wohnungsgemeinschaft leben oder sonst mit ihm in unmittelbare Berührung gekommen sind. — Hiernach sind die Kinder aus Familien, wo Pocken vorgekommen sind, bis zu vierzehn Tagen vom Schulbesuch auszuschliefsen gerechnet vom letzten Tage der Ansteckungsmöglichkeit an.

§ 29. »Wenn in einer Ortschaft die Pocken gehäuft auftreten, kann die Schliefsung der Schulen nach Mafsgabe der landesrechtlichen Bestimmungen erforderlich werden.« (Für

Preufsen gilt hier der Runderlafs des Ministers der Unterrichts- usw. Angelegenheiten vom 14. Juli 1884.) »Falls mehrere Ortschaften eine gemeinschaftliche Schule haben, sind nötigenfalls die Kinder der befallenen Ortschaften nach Mafsgabe der landesrechtlichen Bestimmungen vom Unterricht auszuschliefsen. Die gleichen Mafsnahmen können für andere Unterrichtsveranstaltungen in Betracht kommen.

Literatur: Beiträge zur Beurteilung des Nutzens der Schutzpockenimpfung, bearb. vom Kais. Gesundheitsamt. — Curschmann, Die Pocken in von Ziemfsens Handbuch der speziellen Pathologie und Therapie. 2. Bd. 4. Teil. — L. Pfeiffer, Die Schutzpockenimpfung. Tübingen 1888. — Rapmund, Das Reichsimpfgesetz nebst Ausführungsbestimmungen. Berlin 1889. — Blattern und Schutzpockenimpfung, Denkschrift. Bearb. im Kais. Gesundheitsamt. Berlin 1896. Preis 80 Pf. (hervorragendes Werkchen). — Reichsgesetz betr. Bekämpfung gemeingefährlicher Krankheiten vom 30. Juni 1900. — Anweisung zur Bekämpfung der Pocken. Feststellung des Bundesrates vom 28. Januar 1904.

Jena. A. Gärtner.

Individualismus

s. Sozialismus und Individualismus

Individualität

I. Betrachtet nach der Seite der Lehre: 1. Hinsichtlich ihrer ursprünglichen Bestimmtheit. 2. Hinsichtlich ihrer erworbenen Bestimmtheit (durch die Erfahrung und den Umgang). II. Betrachtet nach der Seite der Bedeutung für die Erziehung: 1. Im einzelnen. A. Für den Gedanken vom Ideal der Erziehung. B. Für die Ausführung der Erziehung. a) Für die Leitung. b) Für den Unterricht. (Für die Verwirklichung der Vielseitigkeit. Für die Auferbauung der Person. Für die Auswahl und Aufeinanderfolge der Bildungsstoffe und Lehraufgaben. Für die Durcharbeitung: in Ansehung der Höhe, des Tempos und der Begrenzung des Unterrichts; der Anschauung und Auffassung; des Denkens und Erkennens; des Gebrauchs. Rückwirkung auf Unterricht und Individualität. Höchste Forderung. Bedingungen der Geltung der Individualität beim Unterricht.) c) Für die Zucht. (Mittelbarer, unmittelbarer Einflufs der Individualität darauf. Letzterer geübt: auf den Gedanken des Zwecks im Punkt der Darstellung; auf alle Schritte: Ausbildung in Energie und Konsequenz des Willens, Aufrichtung des Gewissens, innere Neuschaffung, Wachsamkeit. Rückwirkung auf Zucht und Individualität. Höchste Forderung hier. Bedingungen der Geltung der Individualität bei der Zucht.) 2. Überschlag der Bedeutung für die Erziehung im ganzen. Weitere Folgen. 3. Allgemeines letztes Ergebnis: Erziehung gilt dem einzelnen. Anforderungen an den Erzieher. Gesichtspunkte für die Feststellung der Individualität. Wilh. v. Humboldt, Hauptvertreter des Gedankens individueller Erziehung. Letztere in der Gegenwart gehemmt, aufgehoben. Verbesserungsvorschläge. 4. Fingerzeige für das Studium der Frage von der Individualität nach ihrer theoretischen und praktischen Seite.

I. Betrachtet nach der Seite der Lehre.

1. Hinsichtlich ihrer ursprünglichen Bestimmtheit. Unter der Individualität eines Menschen versteht man dessen leiblich-seelische Gegebenheit. Dieselbe ist eine angeborene und erworbene. Jeder trägt sein Antlitz, besitzt seine Gestalt, hat sein Auge und seine Hand. Jeder stellt in seiner körperlichen Ausprägung eine eigentümliche Abwandelung des Familientypus, des Stammesschlages, der nationalen Art, überhaupt der menschlichen Erscheinung dar. Und wie er in seinem ganzen äufseren Bau gerade dieser und kein anderer, so ist er es auch in seinem inneren Wesen; auch hierin ist er eben Er, und niemand gleicht ihm völlig. Denn ein jeder hat da seinen Genius, sein Naturell, sein Temperament, sein Talent, seine Willens-, ja Charakterdisposition. Es ist ihm ein gewisses Mafs geistiger Kraft und Beweglichkeit verliehen, welches in dem Grade der Frische seiner Empfänglichkeit für neue Erfahrungen, in der Klarheit seines Vorstellens, der Stärke seines Merkens, des Flusses seiner Erinnerung, der Weite seines Bewufstseins, der Energie seines Denkens, der Macht und Tiefe seiner Konzeption hervortritt. Es eignet ihm ferner eine Angelegtheit zu besonderer Erregbarkeit hinsichtlich der Gefühle und Gemütsbewegungen, zu bestimmter innerer Haltung gegenüber den äufseren Eindrücken und inneren Ereignissen, zu einem gewissen Mafse der Innigkeit des Empfindens und der Schnelligkeit im Wechsel der Gemütszustände. Es schlummern endlich in ihm die Keime zu einer ganz bestimmt gerichteten Tätigkeit, zu eigentümlichen Trieben und Begierden, zu gewissen Neigungen und Abneigungen, zu besonderen Begünstigungen des Guten und Bösen. Dies alles legt Mutter Natur dem einzelnen als Eingebinde in die Wiege, es ist seine ursprüngliche Aussteuer fürs Leben. Wert und Gröfse des Teils, das

ihm hierin zugemessen, richtet sich durchaus nach dem Zusammentreffen der Elemente, die ihn bauen, und den weiteren Wechselbeziehungen, in welche sie wiederum eingehen. Beides wiederholt sich in genau übereinstimmender Weise in keinem zweiten Falle mehr; darum deckt er sich in seiner angeborenen Ausstattung allein mit sich selbst.

2. Hinsichtlich ihrer erworbenen Bestimmtheit durch die Erfahrung und den Umgang. Eine andere Mitgabe gewinnt der Mensch aus seiner Umgebung: von der Stätte, da er das Licht erblickt, und der Örtlichkeit, wo er herauf gedeiht, von Elternhaus und Heimat. Von den zweien wachsen ihm die eigentümlichen anfänglichen Erfahrungen zu und damit ein bestimmter erster Gedankenkreis, dessen Inhalt Vorstellungen aus der Welt der Dinge, in welche er hineingestellt ist, dem Bereich der Erscheinungen und Vorgänge, das ihn umfängt, und aus dem Gebiet des Erdenraumes, auf dem er weilt, darstellen. Ja er gelangt zu einem eigentümlichen Stock von Gefühlen, zu einem eigentümlichen Grundton der Stimmung und herrschenden Zug der Phantasie. Vor allem kommt der gesamte heimatliche Naturcharakter hier in Betracht. Die Luft, die den Menschen umweht, der Himmel, der ihm blaut, die Sonne, die ihm lacht, nächstdem die Pflanzen- und Tierwelt, die ihm begegnet, die Landschaft, die sich vor ihm ausbreitet, alles dies ist von grofsem Einflufs auf sein Empfinden, Sinnen und Denken, verleiht seinem Gemüt die Färbung, gibt dem Spiel seiner Einbildung Anstofs und Stoff und seinem Streben Anlafs und Inhalt. Die Eindrücke, die er empfängt, die Wahrnehmungen, welche er macht, die Vorstellungen, die er bildet und festhält, sowie alle anderen Seelenzustände, die sich wieder daran anschliefsen oder daraus entwickeln, so namentlich die natürlichen Verknüpfungen und Vereinigungen unter ihnen und deren Niederschlag, die selbstgewachsenen Begriffe, sind abermals sein eigenstes Eigen. Wieviel der Geschwister und Genossen neben ihm im Elternhaus und in der Heimat mit empor kommen, getreulich so, wie gerade in ihm, erzeugen sich der Gedankenkreis aus beiden und die davon abhängigen anderweiten Geisteszustände in keinem wieder. Denn es ist ein einziges Verhältnis, das zwischen ihm und der Umgebung besteht. An seinem Platze ist nur er selbst. Was daher Haus und Heimat für ihn sind, können sie in vollkommen der nämlichen Bedeutung unmöglich noch für einen anderen sein. Und weiter: niemand ist doch Er: sein allein sind die Sinne, durch welche die Umgebung zu ihm spricht, und sein allein die innere Kraft, welche auf die Erregungen von aufsen antwortet: so ist auch sein allein das Ergebnis dieser Wechselwirkung, die Welt in seinem Bewufstsein, das geistige Gegenbild der Welt um ihn.

Doch nicht allein die Umgebung, in die er eintritt, sondern auch die Gesellschaftskreise, welche ihn aufnehmen, werden für den Menschen zur Quelle eines eigentümlichen seelischen Erwerbs, zur Gelegenheit für die Entfaltung eines bestimmten inneren Lebens. Am frühesten und beharrlichsten wirkt die Familie auf ihn ein; gleich neben ihr steht der heimatliche Gemeinschaftskreis. Durch beide wird in ihm ein gewisses geistiges Streben geweckt. Die Regsamkeit, welche die Familie erfüllt, der Sinn, der sie durchdringt, die Gedanken, die sie hegt; und ferner die Bildung, die der heimatliche Kreis besitzt, der Geist, der ihn einnimmt, die Auffassungen, die in seiner Mitte gelten, dieses alles wirkt gewaltig zurück auf den Grad der eigenen Aufgeschlossenheit, auf die Richtung der eigenen Denkweise und Beschaffenheit der eigenen Ansichten. Eine ganz bestimmte geistige Verfassung wird weiterhin durch die Stammes- und nationale Gemeinschaft in ihm hervorgerufen, wieferne er beiden durch ein unberührtes und ungebrochenes Volkstum in der Familie und dem heimatlichen Kreise innerlich zugeführt wird. Insbesondere empfängt er von daher das Gepräge einer gewissen Unmittelbarkeit und Geradheit des Denkens sowie einer gewissen Ursprünglichkeit und Aufrichtigkeit des Fühlens. Doch auch ein eigentümlicher kostbarer Geistesinhalt wird ihm von daher mitgeteilt, und zwar durch die Volkssprache, die er von der Mutter und dem Vater, aber fast mehr noch von den Kameraden und den Leuten der Heimat an- und aufnimmt. Durch sie tritt ein wahrer Schatz individueller Anschauungen und Vorstellungen, Bilder und Gleichnisse, Behältnis trefflicher Gedanken, in seine Seele ein.

Durch die gesellschaftlichen Kreise wird aber nicht blofs ein bestimmtes Geistesleben im einzelnen erzeugt, sondern auch die Wurzeln der Teilnahme am Menschlichen und der Gemeinschaft in bestimmter Weise in ihn gelegt. Vor allem sind es wieder der häusliche und heimatliche Kreis, welche die Anfänge sittlicher Gesinnung pflanzen. Zuerst die Mutter gibt da Beispiel und Lehre. Aber auch der Vater, die Geschwister, Verwandte und Freunde, Genossen und Nachbarn — sie alle streuen aus den Samen der »heiligen Sympathie«, des Mitgefühls bei anderer Wohl und Wehe. Familie und heimatliche Gemeinschaft senken aber auch die ersten Ahnungen von recht und unrecht, gut und böse in die Seele und legen damit den Grund zu dem Inhalte von Vernunft und Gewissen. Die sittliche Stufe, auf der beide stehen, der Standpunkt der Wertschätzung, den sie inne haben, die Art der Gesinnung, die sie erfüllt, die Beschaffenheit des Umgangstons, der bei ihnen obwaltet, die Form des Zusammenlebens, welche in ihnen zur Darstellung kommt, das alles ist mit entscheidend für die eigene innere Höhe, die eigenen Mafsstäbe der Beurteilung, die eigene Lebensart und -Gebarung.

Doch wiederum sind es nicht die engsten und engen Kreise für sich allein, welche bei der erworbenen sittlichen Anlage des einzelnen in Frage kommen, sondern es spielen abermals hierbei auch die weiteren und weitesten des Stammes und Volkes eine bedeutsame Rolle. Und zwar ist es von neuem das unangetastete Volkstum in Haus und Heimat, durch welches sie auf das sittliche Bewufstsein und die sittliche Richtung eines jeden tiefgreifenden Einflufs üben. In erster Linie ist da wieder die Volkssprache hervorzuheben, welche ihm nicht blofs jenen Reichtum eigentümlicher Auffassungen und Gestaltungen vermittelt, sondern auch ein überaus wertvolles Gut mannigfaltiger Urteile und Lehren, alt überkommener Einsichten und Grundsätze, entgegenbringt, und überdies in der Überlieferung, die sie durch die Zeiten fort bewahrt, eine Fülle von Beispielen, bald zur Aneiferung und Nachahmung, bald zur Abmahnung und Warnung, vor Augen stellt. Zu ihr gesellt sich, eine wahre Erzieherin des herauf kommenden Menschen, die Volkssitte. Sie gibt ihm die bestimmten Regeln für das wohllöbliche Verhalten gegen die anderen, die gewisse Richtschnur geziemenden Handelns und Wandelns, sie bringt ihn zu der festen Gewohnheit ehrbarer Lebensführung. In ihren höheren Zwecken erfüllt sie ihn zugleich mit Vorgedanken für jene heilige Autorität, der er sich einmal freiwillig unterwerfen soll; in dem vertrauenden Gehorsam, den sie heischt, schult sie ihn vor für die innere Selbstbestimmung in Angemessenheit zu den Ideen des Guten.

Es ist gesagt, dafs durch die gesellschaftlichen Kreise, innerhalb deren ein jeder seine Kindheit und Jugend verlebt, auch die Ansätze zum Gemeinschaftssinn in ihm in bestimmter Art geschaffen werden. Die Bildung der allerersten Anfänge davon geht wiederum von der Familie und dem heimatlichen Kreise aus. Beide erwecken in ihm Gefühle treuinniger Anhänglichkeit und nie verlöschender Verehrung. Durch diese Sympathie- und Pietätsempfindungen verschmilzt er unbewufst und unwillkürlich aufs engste mit ihnen. Es entsteht in ihm jener starke Zug zu den Menschen des Hauses, jener unwiderstehliche Drang zu den Leuten der Heimat, der im Familien- und Heimatgefühl oft so ergreifend in die Erscheinung tritt. Durch tausend gemeinsam genossene Freuden und durch so viele gemeinsam getragene Leiden, durch den Eindruck, den ein überherrschender Wille, Beispiel und Ansehen erzeugen, schliefst er sich fest und fester an Eltern und Geschwister und lernt sich nehmen als Glied des kleinen Ganzen im Hause. Der heimatlichen Gemeinschaft wird er bereits durch die Spielverbrüderung, die Kameradschaft, und fernerhin durch die nächste Umgangsverbindung, die Nachbarschaft, unlösbar verhaftet. Wie schon mit den Angehörigen der Familie, so lernt er nach und nach auch mit den Genossen der Heimat gewisse Ziele, Bestrebungen, Handlungen teilen. Darin liegt die Besiegelung seiner Eingehörigkeit zu dem häuslichen und heimatlichen Vereine. Aber auch die grofsen gesellschaftlichen Verbindungen, die ihn umweben, insonderheit die des Stammes, üben auf die Begründung des Gemeinschaftssinnes in ihm einen tiefgreifenden Einflufs aus, und zwar abermals durch das in Haus

und Heimat gesund und kraftvoll erhaltene Volkstum.

Wieder ist zuerst auf die verknüpfende Gewalt der Volkssprache hinzuweisen. Sie stiftet die Muttersprachverbindung, die Landsmannschaft, welche, was Unverwüstlichkeit und Dauer anbelangt, wohl sogleich nach der heimatlichen Genossenschaft folgt. Sie webt ein unzerreifsbares Band zwischen dem einzelnen und seinem Stamme. Bemächtigt sie sich seiner doch, wie bald ihm ein eigenes Geistesleben aufdämmert, verknüpft sie sich doch aufs innigste mit seinem gesamten Vorstellen, wächst er doch durch sie in ein weites allgemeines Bewufstsein, in ein ausgebreitetes Empfinden und Denken hinein. Doch nicht allein durch ihr lebendiges Wirken im unmittelbaren Gebrauch erzeugt sie seine Verkettung mit der ganzen Stammesgemeinschaft, sondern sie führt ihn zu dieser auch in ihrer Eigenschaft als hervorragender historischer Macht. Denn als solche ruft sie in ihm ein eigentümliches geschichtliches Bewufstsein hervor, und dieses ist eine Hauptquelle der Anteilnahme an den Zuständen und den Vorgängen bei der Gemeinschaft.

Schon durch Familie und heimatlichen Kreis, rein an sich selbst, werden Keime eines solchen in ihn gelegt, wieferne jene beiden ein Gedächtnis für die Vergangenheit des Hauses und der Heimat bewahren. Aber die weitaus bedeutsamere und stärkere Grundlage dafür schafft die Volkssprache in ihrer alten Überlieferung, in jenen Mären und Geschichten aus dahin geschwundenen Tagen, worin Kunde getan wird von grofsen Taten und Ereignissen, von nahe gehenden Erlebnissen und Geschicken. Aber auch die Volkssitte ist an der Bildung des geschichtlichen Bewufstseins in ihm wieder ganz bedeutsam mit beteiligt. Auch in ihr umfängt ihn ja eine geschichtliche Macht von ausgezeichnetem Range und bringt ihm eine Entwicklung nahe, die mit ihrem Ursprunge sich in die grauen Jahrhunderte verliert. Es ist der Geist der Ahnen, der durch ihre Vermittlung wieder zu Leben entsteht im späten Enkel. So knüpft sie diesen als letztes Glied an eine gewaltige Kette und durchdringt ihn tief mit dem Gefühl, dafs er nicht der rein auf sich gestellte einzelne, sondern das dienende und nützende Glied in einem durch die Zeiten dauernden grofsen Ganzen sei, das er, an seinem Teile, mit zu tragen und fortzusetzen alle Aufforderung empfängt.

Durch die gesellschaftlichen Kreise, in die er eingestellt, wird ihm endlich auch eine ganz bestimmte religiöse Ausstattung zu eigen: Anfänge einer bestimmten Vorstellung von Gott, vom Heiland, von überirdischen Wesen, Ansätze gewisser Übung des Gottesdienstes, Keime besonderer Auffassung von der Sünde, dem künftigen Leben. Noch einmal müssen Familie und heimatliche Gemeinschaft an erster Stelle als diejenigen Vereinigungen aufgeführt werden, welche die ersten Wurzeln des Glaubens in das kindliche Gemüt senken, von denen es die Weise zu beten erlernt, aus welchen es die Antriebe, das Gute zu suchen und das Böse zu fliehen, aufnimmt, die es erfüllen mit den Hoffnungen einstiger Vergeltung. Noch einmal mufs fernerhin hauptsächlich des Stammes als jener erweiterten Verbindung gedacht werden, die wieder im Volkstum, wenn es in der Familie und dem heimatlichen Kreise noch ungedämpft lebt, einen grofsen Einflufs auf die erworbene religiöse Anlage des einzelnen ausübt. Hierbei kommen namentlich Glaube und Brauch des Volkes in Anschlag, in welche beide er von frühe an eingetaucht und eingeführt wird: jene naiven Meinungen und Gedanken von den Mächten, die über das Dasein des Menschen walten, von welchen bald der Segen, bald der Fluch über ihn gesendet wird, jenes Durchdrungensein von tiefster Abhängigkeit in Leben und Arbeit, jene Mittel und Wege der Einfalt, die Hilfe der höheren Gewalten zu gewinnen, ihren Zorn fernezu bannen, jene kindlichen Hoffnungen und Befürchtungen in Bezug auf Himmel und Hölle. Als eine neue überaus einflufsvolle gesellschaftliche Macht mufs aber nun noch die Bekenntnisgemeinschaft genannt werden. Sie besonders ist es, die mit Hilfe wieder der Familie und heimatlichen Gemeinschaft, späterhin durch ihre eigenen Vertreter, ihm den religiösen Stempel aufdrückt. Von ihr zumal empfängt er die Ansätze kirchlichen Sinns, der Hingabe an das Gottesreich, zusammen mit den Anfängen zu den Überzeugungen eines bestimmt ausgeprägten Glaubensinhaltes und zu den Entäufserungen eines bestimmt gestalteten Glaubenslebens.

Zugleich umfafst ihn in ihr von neuem eine überaus wichtige, ja die vornehmste geschichtliche Macht, und leitet ihn auf die Bahn der Mitwirkung an einer ewigen sozialen Entwicklung.

An entböfsten Stellen, dort nämlich, wo insonderheit das begrenzt Heimatliche, das ausgesprochen Volkstümliche, das ausgeprägt Kirchliche ihre Kraft und Einwirkung auf das Werden des Menschen eingebüfst haben, weil sie von der Auflösung, Abbröckelung und dem Verfalle heimgesucht, da macht sich das eigentlich Zeitgeistliche an ihn heran und umwirbt ihn sowohl in Hinsicht auf Erkenntnis, als auf Sittlichkeit und Religion. Es fehlt dem Zeitgeistlichen, wenigstens bei uns noch, der geschlossene gesellschaftliche Träger, aber in den Kreisen alten Bestandes hat es überall seine zahlreichen Vertreter, ja seine dichten Gruppen und ausgedehnten Schichten. Wo nun immer das Kind von ihm berührt wird, da setzt sich abermals ein eigentümlicher Geistes-, Willens und Glaubenszug in ihm an: der Geisteszug der Kritik, der Willenszug der Lossagung von den Autoritäten, der Glaubenszug des Zweifels und der Gleichgültigkeit. Die Individualität, die es solchermafsen annimmt, möchte am zutreffendsten als negative zu bezeichnen sein, zum Unterschiede von der durch die auferbauenden Einflüsse begründeten positiven.

In allen erworbenen Ansätzen ist da jeder lediglich wieder er selbst. Denn abermals findet eine völlig eigentümliche Wechselwirkung zwischen den gesellschaftlichen Kreisen, welchen er zugeführt ist, und ihm statt, so gewifs es wieder ein schlechthin einziges Verhältnis ist, das sich zwischen jenen und ihm gestaltet. An seiner Stelle steht auch hier nur er allein, und eben das Mafs ursprünglicher Kraft, die Grade angeborener Anstelligkeit und Reizbarkeit, welche er mitbringt, hat nicht einmal der Zwillingsbruder geltend zu machen. So mufs ganz notwendigerweise auch das Ergebnis dieses sein, dafs er in den erworbenen Ansätzen geistigen Lebens, sittlicher und religiöser Gesinnung — oder wohl auch in den angenommenen Zügen der Neigung zur Verneinung, zur Ungebundenheit, zur Leugnung nur mit seinem eigenen Mafs gemessen werden kann.

So also finden wir einen jeden: schon vom Mutterleibe her ein völlig bestimmt geartetes Wesen, begabt mit gerade seinem Pfunde; durch die physische und geistig moralische Welt sodann, zu welchen er in Wechselbeziehung tritt, durch die Natur und die Geschichte, mit welchen er Berührung gewinnt, in allen Richtungen des inneren Lebens ganz besonders befruchtet und auf eine durchaus eigentümliche Entwicklung eingestellt.

II. Betrachtet nach der Seite der Bedeutung für die Erziehung. 1. Im einzelnen. A. Für den Gedanken vom Ideal der Erziehung. Der Individualität kommt eine überaus grofse Wichtigkeit für die Erziehung zu. Vom Beginn bis zum Ende aller Einwirkungen auf den Zögling mufs mit ihr ganz vorzugweise gerechnet werden. Sie stellt sich als der natürliche Brennpunkt aller pädagogischen Erwägungen und Mafsnahmen dar. Gleich der Gedanke vom Ideal der Erziehung wird durch sie bedeutsam berührt. Wohl nicht so, dafs er etwa nach ihr sich richtete, aus ihr geschöpft würde. Sie selbst hat nicht darüber zu bestimmen, was aus ihr werden soll, das macht die Ethik aus. Diese steckt ihr in der Tugend das Ziel. Das Ideal ist ein gleiches für alle Menschen, sie seien, wie sie seien. Es ist ein allgemein gültiges. Die Individualität darf ihm nichts geben und nichts nehmen. Als völlig ausgemachtes tritt es zu ihr heran und heischet, dafs sie sich damit durchdringe. In diesem Augenblick will sie jedoch gehört sein. Denn wie sie das anfangen und wie weit sie darin kommen mag, das weifs eben sie selbst am besten. Vor jeglicher Erziehungshandlung ist daher das Erziehungsmuster in der Abhängigkeit seiner Ausgestaltung im einzelnen von den eigentümlichen Voraussetzungen, die dieser dafür besitzt, zu denken. Es ist unter den besonderen Bedingungen, die bei ihm für seine Verwirklichung gegeben, vorzustellen. Es sind die bestimmten Begünstigungen und Hemmungen seiner Darstellung, welche in der ursprünglichen und erworbenen Begabung liegen, zu überschauen. Darnach ist es zugleich als ein ganz konkretes zu entwerfen. Und in Angemessenheit zu den Verhältnissen und Umständen, unter welchen es zu erfüllen, ist ein eigener Eziehungsplan aufzustellen, in welchem der allgemeine

Gang der Erziehung dem gegebenen Falle anbequemt erscheint.

B. Für die Ausführung der Erziehung. a) Für die Leitung. Begibt sich sodann die Erziehung an die Ausführung ihres Planes, so ist sie bereits im Vorgeschäft dazu, der Regierung des Kindes, wieder an dessen Individualität verwiesen. Bei allen Mafsregeln derselben mufs sie auf letztere Rücksicht nehmen: die Leibespflege ihrem Bedürfnisse anpassen, die Beschäftigung ihrem Anspruche gemäfs gestalten, Aufsicht und Gebot, Hinweis und Drohung, Tadel und Strafe auf ihre Art berechnen.

b) Für den Unterricht: Für die Verwirklichung der Vielseitigkeit. Noch weit entschiedener tritt die Abhängigkeit der Erziehung von der Individualität bei ihrem ersten Hauptgeschäft, dem Unterricht des Kindes, zu Tage. Zwar der Zweck, den sie dabei vor Augen hat, die Begründung des vielseitigen Interesse, ist abermals nicht aus der Individualität entnommen, sondern in gänzlicher Freiheit von dieser festgestellt. Er leitet sich wieder aus der Ethik her. Er fordert ebenfalls allgemeine Anerkennung und Geltung. Aber wie bald mit seiner Verwirklichung wahrhaft Ernst gemacht werden soll, dann mufs auch er in der Bedingtheit der letzteren durch die Beschaffenheit und den Inhalt der Individualität erfafst, aus der Höhe der begrifflichen Abgezogenheit zur bestimmten Gegebenheit herabgeführt werden. Denn in dieser ist der tatsächliche Angriffspunkt und natürliche Kern der Bildung zur Vielseitigkeit anzuerkennen, daraus das Bildungsbedürfnis abzunehmen, die Bildungsgrenze abzuleiten, nach ihr die Bildungsbahn zu suchen. Davon ist bei aller bildenden Bemühung auszugehen und darauf ist sie immer zurück zu beziehen. In ihren dunkeln Stellen kündigt sie das Erfordernis an Beleuchtung, in ihren brachen Gebieten jenes an Besamung und in ihren dürftigen, zurückgebliebenen Bestandteilen das an Nachhilfe und Pflege an. Mit der Kraft und Bildungsfähigkeit, die sie in sich beschliefst, weist sie Mafs und Höhe für die Vermehrung und Veredelung des geistigen Lebens durch den Unterricht. Indem sie Ausgang, Richtung und Ende der Bildungsarbeit setzt, bezeichnet sie auch Bewegung und Entfaltung der Bildung. In allem also drückt sie der letzteren den Stempel der Abhängigkeit und Verhältnismäfsigkeit auf.

Für die Auferbauung der Person. Trotz der Vielseitigkeit soll die Persönlichkeit im Zögling gedeihen, bei allem inneren Reichtum sich die Einheit seines Geistes befestigen. Hierbei kommt der Individualität eine grundlegende Bedeutung zu. Wohl strebt die Kunst des Unterrichts die Geschlossenheit des Bewufstseins durch die rechte Ordnung und Verknüpfung des Lehrinhalts herbei zu führen; aber diese Mafsregel kann nur im Bunde mit der Individualität wahrhaft Frucht bringen. Die Individualität ist der natürliche Stock des Ich und als solcher der gewachsene Anfang für die Persönlichkeit. Gleich wie um die Achse sich das Kristall gestaltet, um den Kern sich die Jahresringe des Baumes legen, so mufs um sie sich die Bildung ansetzen. In ihrer Stärke, Unverwüstlichkeit, Abgrenzung und Bestimmtheit bietet sie den festesten und berufensten Rückhalt für die Erhebung des Zöglings zur Persönlichkeit dar. Sie sichert dem neuen Geistesinhalt, der sich an sie anschliefst, den Zusammenhang mit den Nährwurzeln des inneren Lebens und dadurch mit dem Auftriebe der seelischen Entwicklung. Sie schlägt ihm die Brücke zum Selbst und verbürgt ihm damit die Einverleibung in dessen Kreis. Sie verleiht ihm den Wert eines Gliedes in der Kette der Geschichte des Lebens.

Für die Auswahl und Aufeinanderfolge der Bildungsstoffe und Lehraufgaben. In der Bedingtheit der Verwirklichung der Vielseitigkeit und Auferbauung der Persönlichkeit im Zögling durch die Individualität ist bereits auch die Abhängigkeit des Lehrplans von derselben ausgesprochen. Zwar auf Rang und Platz der Lehrfächer darin steht ihr wiederum kein Einflufs zu. Das entscheidet sich nach Gesichtspunkten der Wertschätzung. Desto tiefer greifende Rückwirkung übt sie auf die Auswahl der Lehrstoffe aus. Als ersten Grundsatz gibt sie dafür den folgenden an die Hand. Kein Lehrstoff darf berechtigten wertvollen Zügen des Zöglings widerstreiten, diesen darin reizen und herausfordern, oder schwächen und lähmen. Ein jeder soll ihm vielmehr hierin entgegenkommen, womöglich nähren und kräftigen. Als zweiten Grundsatz legt

sie diesen nahe: Kein Lehrstoff stehe dem Zögling völlig fremd gegenüber, gehe über seine Kraft, liege aufser seinem Gesichtskreise. Im Gegenteil sei jeder ihm zugänglich und füge sich seinem Vermögen wie seiner Auffassung. Jener kommt insbesondere zur Geltung bei der Auswahl des religiösen, geschichtlichen und sprachlichen Lehrstoffes, dann auch bei der Feststellung des Stoffes für Zeichnen, Gesang und Turnen; dieser dagegen namentlich bei der Bestimmung der Lesestücke, ferner des Unterrichtsstoffes für Naturkunde, Geographie und Rechnen.

Der religiöse Lehrstoff mufs auf das Bekenntnis die schuldige Rücksicht nehmen und darf nichts enthalten, was die besten Gedanken und heiligsten Gefühle daraus verletzen würde. Beim Geschichtsunterricht gebührt der Geschichte des eigenen Volkes der Vortritt vor jeder andern. Im Sprachunterricht ist der Muttersprache das Übergewicht über die anderen Sprachen zu sichern; sie soll den Herzpunkt der sprachlichen Studien ausmachen. Innerhalb der Muttersprache selbst wieder ist die Auswahl an Lehren nach dem Bedürfnis zu treffen, welches im Verhältnis der Mundart des Zöglings zur Schriftsprache seinen Ausdruck findet.

Zeichnen, Gesang und Turnen müssen bei der Festsetzung des Stoffes vor allem die soweit voneinander abweichenden Ansprüche der Geschlechter im Auge haben. Das Zeichnen hat aufserdem bei der Stoffauswahl möglichst Anschlufs an die heimatlichen Vorwürfe für die Darstellung zu suchen. Die Bestimmung der Lieder ist im Hinblick auf das Leben des Zöglings in Heimat und Kirche zu vollziehen; dem weltlichen und religiösen Volksliede, dem vaterländischen Gesange ist breitester Raum zu gewähren. Das Turnen mufs solche Übungen aufnehmen, welche im Einklang mit der besonderen Lage des Zöglings stehen, die geeignet erscheinen, auf die Ausbildung der nationalen Tugenden der Furchtlosigkeit, Selbständigkeit, der freudigen Hingabe günstig fortzuwirken, es mufs den altüberkommenen volkstümlichen Spielen weitest reichende Aufnahme gönnen.

Die Lesestücke müssen der in der geistigen Ausstattung des Zöglings gezogenen Grenze für wirkliche Aneignung des Inhalts Rechnung tragen und dürfen nicht überspannte Zumutungen an seine Fähigkeit im Auslegen und Durchdringen eines Neuen stellen. Die Stoffe in der Naturkunde müssen sich im Umkreise der heimatlichen Erfahrungswelt bewegen, die geographischen zum mindesten von dieser Art sein, dafs mit Hilfe heimatlicher Anschauungen in zureichendem Mafse können vorstellbar gemacht werden. Für Naturkunde und Geographie hängt von solcher Stoffauswahl geradezu die Wahrheit alles Lernens ab. Die ganz durchgänige Abhängigkeit der Stoffbestimmung in den zwei Fächern von dem wechselnden individuellen Erfahrungskreise wird durch die Erwägung zwingend eingesehen, dafs die Heimat nirgends ein vollkommene Spiegel der Welt sondern überall nur ein Fragment des grofsen Ganzen ist. Das Rechnen endlich, zumal zur Naturkunde in so enger Beziehung stehend, mufs schon infolge der eben berührten Bestimmtheit des Inhalts der Sachfächer durch die heimatlichen Naturverhältnisse seinen Aufgaben und Beispielen einen ausgeprägt individuellen Charakter geben. Es mufs die Auswahl der Sach- und noch mehr jene der Anwendungsgebiete, in die es einführeu will, aber auch mit genauer Berücksichtigung der Seiten des praktischen Lebens betätigen, welche dem Zögling wegen seiner gesellschaftlichen Zugehörigkeit und der in der Heimat desselben vorherrschenden Beschäftigung der Menschen vor allen bekannt sind. Endlich mufs es hierbei abermals dem so entschieden auseinander gehenden Bedürfnis der Geschlechter entgegenkommen.

Auch auf die Anordnung der Aufeinanderfolge der Lehrstoffe und Lehraufgaben steht der Individualität ein grofser Einflufs zu. Sie entscheidet zuerst allein und selbst nach begonnener Bildung immer noch in hervorragend hohem Grade über das Mafs innerlicher Nähe eines Neuen an das Bewufstsein des Zöglings. Von ihr aus mufs dessen Geist erweitert, der Boden für die biblische und weltliche Geschichte, für Naturkunde und Geographie gewonnen werden: der ganze Vorbereitungsunterricht auf die Gesinnungs- und Sachfächer ist im Einklang mit ihr zu gestalten. Die Märchen sind zum Anfangsgegenstand aller

ethisch-religiösen Betrachtung zu machen, die Heldensage mufs weiterhin den Eingang zur Volksgeschichte bilden, der erste naturkundliche und geographische Unterricht mufs sich in begrenzter Weise aus der Heimat erheben. Das zeitliche Auftreten der heils- und nationalgeschichtlichen Stoffe richtet sich dann weiterhin zwar völlig nach dem Gang der Entwicklung in jedem Gebiete. Und der gesamte übrige Unterricht folgt der kulturgeschichtlichen Führung. Aber die Geltung eines mitwirkenden Faktors bei Bestimmung des Wann im Auftreten der einzelnen Lehrinhalte behauptet die Individualität trotzdem fort und fort, zumal bei Entscheidungen in Naturkunde, Lektüre, Gesang und sprachlicher Unterweisung. Denn die eigentümliche Erfahrungs- und Umgangsgelegenheit und der eigentümliche Sprachkreis des Zöglings begründen für ihn eine besondere geistige Lage, welche sich im Vorwalten eines gewissen Zugs der Aufmerksamkeit und des Vorstellungsverlaufs, einer gewissen Gemütsstimmung, einer gewissen Verfassung der Rede offenbart. Und ihr mufs der Unterricht Rechnung tragen, indem er das, was den Zögling eben stark berührt und erregt, zur tieferen Betrachtung aufgreift, Dichtung und Lied nach den Gefühlen wählt, die den Zögling gerade einnehmen, die sprachliche Belehrung der Forderung anpafst, die sich aus der Abweichung der Mundart von der Schriftsprache jetzt aufdrängt.

Für die Durcharbeitung: in Ansehung der Höhe, des Tempos und der Begrenzung des Unterrichts. Eine erste Rolle spielt die Individualität weiterhin bei der Durcharbeitung der einzelnen Lehraufgaben. Dies tritt schon darin zu Tage, dafs der Unterricht zum Zögling in seiner Muttersprache reden mufs, wenn er den letzteren überhaupt erreichen will. Durch die Bildungsfähigkeit und das Bildungsbedürfnis, welche er vorfindet, wird die Höhe, in der er sich halten, das Tempo, in dem er sich bewegen, und die Begrenzung, der er sich fügen mufs, bestimmt.

In Ansehung der Anschauung und Auffassung. In allen Gebieten ist dem Unterricht sodann durch den erworbenen Inhalt der Individualität der Ausgang vorgezeichnet. Überall mufs er an die dem Neuen verwandte Seite dieses Inhalts anknüpfen und von hier aus erst weiter gehen. Das bedeutet: er mufs vor allem die kindlichen, die heimatlichen, die volkstümlichen Bezüge jedes Lehrgegenstandes Fall für Fall aufs sorgfältigste und einlässigste berücksichtigten. In besonderer Dringlichkeit gilt diese Forderung für den Gesinnungs-Sach- und Sprachunterricht. Der Religionsunterricht mufs stets den Anschlufs an jene Auffassungen suchen, die dem Kind aus dem religiösen Geist in seiner Familie, der Berührung von dem Volksglauben und seinem Zusammenhang mit der Bekenntnisgemeinschaft zugewachsen sind. Auch der Geschichtsunterricht mufs immer von jenen Vorstellungen anheben, die das Kind aus der heimatlichen und volkstümlichen Überlieferung, vorab den Sagen, gewonnen hat. In ihren höheren Absichten müssen sodann beide, Religions-, wie Geschichtsunterricht, auf dem Grunde der Ergebnisse des individuellen Umgangs weiter bauen. Sie müssen sich geradezu die Veredelung und Fortbildung der erworbenen kindlichen Gesinnung, ihre Abklärung, Vertiefung, Ausbreitung und vernunftgemäfse Ordnung, zum Zwecke setzen, also, dafs die Betrachtungen, die sie veranlassen, dem Zögling als Aufnehmen und Weiterführen der Fäden, die Haus und Heimat angesponnen, sich darstellen. Für den Geschichtsunterricht besteht im besondern noch die Verpflichtung, der Stammesgeschichte alle Rücksicht zu schenken. Ja er mufs sie zum Unterbau für die nationale Geschichte machen, indem er der Vertiefung in die allgemeine Volksentwicklung Stufe für Stufe jene in die Entwicklung des Stammes vorauf schickt. Der Unterricht in der Naturkunde mufs seinen Ausgang von den Ergebnissen der kindlichen Erfahrung nehmen. Er mufs sich ferner bei allem Durchdenken des Anschauungsinhaltes mit den Vorstellungen und Meinungen über die Dinge und Erscheinungen, Veränderungen und Vorgänge auseinander setzen, die in das kindliche Bewufstsein von der Naturauffassung des Volkes übergegangen sind, und die Erhebung zu getreu tatsächlicher wie weiterhin zu streng verstandesmäfsiger Auffassung des Seins und Geschehens, welche ihm aufgegeben, von diesen naiven Gedanken und Annahmen aus betreiben.

Der Unterricht in Geographie mufs zu allererst auf den Vorstellungen des Kindes von seinem heimatlichen Erdfleck fufsen. Von ihnen aus mufs er das Bild der Ferne und Fremde im Zögling zu gestalten unternehmen. Zugleich mufs er auch wieder den Spuren volkstümlicher Auffassung von der Erdoberfläche und den mit ihr in Zusammenhang stehenden Dingen und Erscheinungen im kindlichen Bewufstsein nachgehen und von da aus alle Denkarbeit innerhalb seines Bereiches einleiten. Endlich mufs er dem Gebiete des Stammes, ähnlich wie der Geschichtsunterricht seiner Vergangenheit, besondere Aufmerksamkeit schenken: die Betrachtung des Stammesgebietes mufs er zur Grundlage derjenigen des weiten Vaterlandes machen. Der Sprachunterricht mufs in all' seinen Richtungen von dem wirklichen Sprachleben des Kindes ausgehen. Von da aus mufs er es allmählich zum Verständnis und Gebrauch der schriftmäfsigen Rede und Darstellung empor führen. Das kindliche Sprachleben wurzelt gänzlich in der Mundart. Daher bedeutet die erhobene Forderung: der Sprachunterricht mufs allenthalben — im Lesen und Aufsatz, in der Sprachlehre und dem Rechtschreiben — den Anschlufs suchen an die Volkssprache, unter deren Herrschaft das Sprachleben des Kindes steht, und in der Überbrückung des Abstandes zwischen dieser und der Schriftsprache seine vornehmste Aufgabe sehen.

In Ansehung des Denkens und Erkennens. Doch nicht blofs für die Stufe der Anschauung und Auffassung im Lernen, sondern auch für die des Denkens und Erkennens besitzt die Individualität eine hohe Bedeutung. Von dem Mafse ursprünglicher Geisteskraft und Beweglichkeit des Zöglings hängt es ab, ob und wie weit er sich zur Höhe begrifflicher Einsicht empor zu schwingen vermöge. Die Energie und Eindringlickeit seines Denkens, die Tiefe und Schärfe seines Erkennens richtet sich ganz nach seiner ursprünglichen Ausrüstung dazu. Nächst dieser kommt aber auch dem Inhalte seines individuellen Bewufstseins für die Begriffsbildung eine ausschlaggebende Wichtigkeit zu. Denn dieser Inhalt geht unmittelbar oder mittelbar in alle Abstraktion mit ein. Von allem anderweitig Bekannten, das zu dem Sinn des Neuen vergleichend gestellt werden mufs, damit derselbe in seiner Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit erfafst werde, ist in jedem Gebiete das Individuelle stets das erste. Niemals und nirgends läfst sich Begriffliches völlig abgetrennt davon lebendig erzeugen; am allerwenigsten kann das im elementaren Erziehungsunterricht, bei der Erhebung des Kindes zur Erkenntnis der Wahrheit, geschehen. Das individuelle Bewufstsein schliefst die selbstwachsenen Begriffe ein, welchen den natürlichen Anfang der logischen, die der Unterricht wenigstens anstrebt, darstellen. Die letzteren, sollen sie keine Windgewächse sein, müssen sich daher aus ihnen entwickeln. Auch auf seinem Gipfel erscheint somit das Lernen, in der Verrichtung wie im Ergebnis, durchaus an die angeborene und erworbene Gegebenheit des Zöglings gebunden, eine Tatsache, die sich vor allen wieder Religions- und Geschichtsunterricht, danach der naturkundliche und geographische, nicht oft und ernst genug gegenwärtig halten können.

In Ansehung des Gebrauchs. Zum letzten Male im Umfange des Lernens beansprucht die Individualität die Zubilligung hervorragender Wichtigkeit bei der Überführung der durch den Unterricht vermittelten Erkenntnis in den freien Gebrauch des Zöglings. Die Fortentwicklung der gepflanzten Willenskeime zur wirklichen persönlichen Willensmeinung und Willenszuversicht, die Steigerung der angeregten geistigen Tätigkeit zu sicherem Können, welche hievon die Voraussetzung bildet, mufs angestrebt werden durch Rückbeziehung der unterrichtlichen Lehren und Gedanken auf das individuelle Dichten und Trachten, Tun und Lassen. Zumal wieder der Gesinnungsunterricht mufs in jedem seiner Zweige, wie er von der Individualität ausgegangen, Hand in Hand mit ihr fortgeschritten ist, so auch in ihr sein Ende sehen, indem er die vollbrachte Wertschätzung auf sie selbst zurücklenkt, ihren eigenen Standpunkt, ihr eigenes Streben und Handeln in die Beleuchtung der gewonnenen Einsicht rückt, endlich ihr im Bereich des eigenen Schaffens Gelegenheit gibt, sich in Gedanken in der Anwendung der gewonnenen Grundsätze zu versuchen. Aber auch der Sachunter-

richt mufs das Fortwirken der neuen Begriffe auf anderes und anderes in ihrer Sphäre, das er zuletzt vor Augen hat, zunächst im Umkreise der individuellen Erfahrungswelt veranlassen. Die Befolgung der aufgefundenen Sprachgesetze mufs im Bereich des individuellen Sprachlebens angebahnt, die Fertigkeit und Gewandtheit in der Behandlung der Zahlen vor allem in den individuellen Anwendungsgebieten geübt werden. Die Freude an Gesang und die Lust zu turnerischer Bewegung müssen durch Hereinnahme der beiden in das individuelle Leben begründet werden.

Rückwirkung auf Unterricht und Individualität. Der Anschlufs an die Individualität gereicht dem Unterricht zum gröfsten Vorteil. Er sichert sich dadurch die innerliche Aufmerksamkeit auf das Neue und die wahrhafte Aneignung desselben. Er erzeugt zuverlässig geistiges Leben und weckt die geistige Kraft. Er erreicht die wahre Lückenlosigkeit bei dem Geistesbau, den er aufführt; er gewinnt die echte Gründlichkeit; er wird im besten Sinne des Wortes naturgemäfs. Denn er bildet den Gedankenkreis von sich selbst aus weiter; er geht hinab bis zu den Ansätzen und Anfängen aller Richtungen des Bewufstseins; er nimmt den Zöglings so, wie er ist, und pafst sich seinen unaufgebbaren Ansprüchen und Bedürfnissen an. Der Gesinnungsunterricht empfängt von daher Licht und Wärme. Das ethische Urteil wird im eigenen Herzen erfahren, es treibt Wurzeln hinein in die religiöse und sittliche Seite des Ich, es erlangt die rechte Innigkeit und Entschiedenheit, es übt eine reinigende, erhöhende und erfültende Wirkung. Das geschichtliche Bewufstsein geht aus seinen rechten Grundlagen hervor, das Nationale durchdringt sich, wie es sein soll, mit dem Stammestümlichen, die Gedanken aus der Betrachtung der Volksentwicklung finden den empfänglichen Boden. Der Sachunterricht gewinnt Frische und Leben. Er bringt es zu wirklichem Durchdenken der Erfahrung, wie der Gesinnungsunterricht zu wirklicher Beurteilung der Willensverhältnisse. Er führt zum eigenen inneren Ausmachen der Naturwahrheit und erhebt zum Geltenlassen der Tatsachen und zur Anerkennung ihrer Gründe. Er bahnt das Verständnis der Stellung des Menschen zur Natur und Erdoberfläche an. Er sichert sich die Gemütsanteilnahme: aus dem individuellen Natur- und Heimatgefühl erblühen gebildetes Naturgefallen und edle Vaterlandsliebe. Auch der Sprachunterricht gewinnt seinen Betrachtungen die tiefere Empfindung. Er bringt die schriftmäfsige Rede zu Fülle und Kraft und leitet sie zugleich zu Aufrichtigkeit und Schlichtheit. Er wahrt ihr auf jeder Stufe die unerläfsliche Angemessenheit an Gedanke und Gefühl. Und über allem, durch den Anschlufs an die Mundart, an die Stammessprache, schwingt er sich zum wahrhaft deutschen Unterricht auf, wie der Geschichtsunterricht erst durch seinen Anschlufs an die Stammesgeschichte zum nationalen Geschichtsunterricht sich erhebt. Selbst dem Rechenunterricht springt vom Individuellen her ein erquickender Quell der Herzensbeteiligung. Auch er wird so erst wahrhaft praktisch. Vom Fach toter Abgezogenheit und trügerischer Fiktionen wird er zum Fach lebendiger Anschaulichkeit und getreuer Sachlichkeit. Mit Einem beseitigt er den Stein des Anstofses, der ihm sonst so oft allen Fortschritt hemmt, er gibt seiner Unterweisung einen fröhlichen Zug und verschafft ihr Zugang und Aufnahme auch beim Schwachen.

Das Begriffliche erlangt in allen Gebieten stets die Ausbildung und Feststellung nach dem didaktischen Hauptgesetz der Verhältnismäfsigkeit von Inhalt und Bezeichnung und damit die innerliche Gesundheit wie die Erhebung zum Erkenntniswert der Überzeugung. Alles Wissen wird endlich ertragreich für den Zögling, ein Gut, das nicht blofs aus ihm mit hervorgegangen, durch ihn erworben, sondern auch für ihn, für seine besten Zwecke und Absichten, zu benützen ist.

Die Individualität selbst heimst aus dem rechten Verhältnis des Unterrichts zu ihr hohen Gewinn ein. Durch die Berührung von der vielseitigen Bildung wird sie sich völlig klar über sich selbst und zugleich befähigt, andere Individualitäten zu verstehen und auf ihre Gedanken und Bestrebungen einzugehen. Von dem einen hängt die sichere Erkenntnis ihrer eigenen gesellschaftlichen Bestimmung, von dem anderen der Zusammenschlufs mit den ge-

eigneten Genossen zu gemeinschaftlichem Wirken ab. Unter der mannigfaltigen Erregung und der Anerkennung, die sie erfährt, erstarkt ihre Kraft. In ihren wertvollsten Zügen, dem kindlichen, heimatlichen, stammestümlichen, nationalen und religiösen, wird sie befestigt. Durch die Beschäftigung mit einem reichen und gehaltvollen Kreise neuer Vorstellungen und Gedanken erweitert sich ihr eigener Horizont. In der biblischen Lehre des Christentums geht ihr das Licht auf für die ererbten und angenommenen religiösen Auffassungen. Durch den Eintritt in die Volksgeschichte gewinnt sie erst das Verständnis, weil den Zusammenhang, für die historischen Fragmente der heimatlichen und volkstümlichen Überlieferung. Durch den idealen Umgang, wie ihn die heilige und weltliche Geschichte ihr ermöglichen, gelangt sie zu Adel und Würde der Gesinnung. Die Naturwahrheit bringt ihr die Aufklärung über das Wähnen unschuldiger Einfalt und die Befreiung von den Einbildungen kindlicher Naivität. Indem sie fort geht, kommt sie heim: durch die Ferne lernt sie erst wahrhaft die Nähe begreifen. Im Gegenhalt zu der Schriftsprache erfafst sie erst die Eigentümlichkeit und den köstlichen Wert der Mundart.

Höchste Forderung. Eine höchste Forderung für den pädagogischen Unterricht bedeutet der Gedanke, dals vielseitige Bildung und Individualität sich ohne Rest durchdringen. Dieser vollkommene Zustand liegt in unerreichbarer Weite. Im Streben nach seiner Verwirklichung sieht sich der pädagogische Unterricht auf eine unendliche Bahn verwiesen. Doch wie entfernt das Ziel sei, laufen mufs er rastlos darnach.

Bedingungen. Eine ganze Reihe von Bedingungen ist zu erfüllen, damit die Individualität beim Lernen überhaupt zu ihrem Recht komme. Vor allem ist in allen Gebieten und auf allen Stufen dem Zögling uneingeschränkte Selbsttätigkeit zu gestatten. Besonders die ethische Beurteilung, das Durchdenken der Erfahrung, die Arbeit an den Begriffen und ihre Bewahrung muls in seine Hand gegeben sein. Freie Geistesbewegung heischt weiter freie Rede. Beide — der individuelle Gedanke und das individuelle Wort — lassen sich nicht voneinander scheiden. Die gerade natürliche Aussprache bietet dem bildenden Eingreifen auch allein die gewissen Fingerzeige. Stets muls ferner für Einverleibung des Wissens in den Besitz des Ich gesorgt werden. In dieser Hinsicht haben die freien schriftlichen Arbeiten, hat der Aufsatz eine bedeutsame Aufgabe zu erfüllen.

Der Unterricht mufs das ungezwungene Wechselgespräch, das sein Vorbild im vertrauten Austausch zwischen Mutter und Kind hat, zur Form der Unterweisung wählen. Es ist die beste Bürgschaft für freies Heraustreten des Zöglings aus sich selbst. Die Forderung des Anschlusses an die Individualität mufs sodann durch die ganze Zeit der Bildung Geltung besitzen. Zu keiner Frist darf vergessen werden, dafs die Individualität, zum einen Teil beharrende Natur, zum anderen festest gewurzelter und immer aufs neue wieder belebter Bewulstseinsbesitz, als wirkende Kraft und gegenwärtiger Geistesinhalt den Zögling immerdar durchdringt und erfüllt. Im Fortschritt der Bildung muls die Erfüllung jener Forderung sogar wachsend ernster und dringender erachtet werden. Dem Unterricht darf die rechte Geschmeidigkeit nicht fehlen. Obschon die wahre Methode nur Eine, da sie aus den ewigen Gesetzen des Geistes abgeleitet ist, so muls sie doch in der Anpassung an die wechselnden Individualitäten zu den mannigfaltigsten Modifikationen sich verstehen können. Der Unterricht darf die Tätigkeit des Zöglings auch nicht ganz und ausschliefslich für sich in Anspruch nehmen. Der Individualität mufs ein freier Spielraum bleiben. Sie muls können zu Atem kommen, sich wieder auf sich selbst besinnen, ihrem Hauptinteresse nachhängen, ihren stillen Kreis und ihre Lieblingsbeschäftigung wieder aufsuchen und vornehmen. Und selbst das genügt noch nicht. Seitens des Unterrichts müssen zuletzt besondere Veranstaltungen zur mittel- und unmittelbaren Pflege der Individualität getroffen werden. Dazu gehört erstlich die Einrichtung von Besprechungen mit des Zöglings Eltern, welche Gelegenheit geben, sie in ihrem Sinne für Heimatliches und Volkstümliches, Nationales und Religiöses zu bestärken und zur Hegung gleichen Sinns im Kinde anzueifern. Ferner die Einrichtung besonderer Unterhaltungsstunden

mit dem Zögling, in welchen das heimatliche Natur- und Menschenleben, unter Berücksichtigung der volkstümlichen Seite, zum Gegenstand eigenen Hinweises und nachdrucksamer Hervorhebung gemacht wird. Dann die Erstellung von Garten und Werkstatt, worin dem persönlichen Zug für Beobachtung und Versuch, Gestaltung und Ausführung ein Feld der Betätigung eröffnet ist. Endlich die Ausführung regelmäfsiger Spaziergänge im Bereiche der Naturwelt und des Menschenkreises wie des Geschichtsgebietes der Heimat, durch welche der Zögling geradeswegs zu den Nährquellen des individuellen Bewufstseins geleitet und eingeladen wird, daraus mit vollen Zügen zu trinken. —

c) Für die Zucht: Mittelbarer, unmittelbarer Einflufs darauf: Auf den Gedanken des Zwecks im Punkt der Darstellung. In dem Einflufs der Individualität auf die Verwirklichung der Vielseitigkeit und Auferbauung der Geisteseinheit liegt bereits eine bedeutsame mittelbare Rückwirkung derselben auch auf die Charakterbildung des Kindes im engeren Sinne, seine Zucht, beschlossen. Hervorragender noch erscheint jedoch die unmittelbare, die sie im geraden Verhältnis zu der letzteren äufsert. Ja die Abhängigkeit der Erziehung von ihr erreicht darin den Gipfelpunkt. Freilich die Feststellung der Aufgabe der Charakterbildung ist dem Bereiche ihres Machtspruches abermals entrückt. Sie steht wieder bei der Ethik; die Aufgabe der Charakterbildung deckt sich mit der im allgemeinen Erziehungszweck ausgesprochenen idealen Forderung. Aber im praktischen Falle mufs doch auch schon beim blofsen Denken der Aufgabe zugleich die Gegebenheit, innerhalb welcher sie Erfüllung finden soll, aufs ernstlichste und genaueste wieder mit in Betracht gezogen werden. Wie sollte die Charakterbildung sonst auch nur zu einem allgemeinen Plane kommen, der den eben in jener Gegebenheit enthaltenen Voraussetzungen und Bedingungen für die Erfüllung angemessen wäre?

Auf allen Schritten: Ausbildung der Energie und Konsequenz des Willens. Bei all' ihren wirklichen Schritten sieht sich die Charakterbildung sodann immer und immer wieder an die Individualität verwiesen. Sogleich beim ersten, der darin besteht, dafs sie den Zögling von den Willensanfängen aus, die der Unterricht in ihm erzeugt, erst zum Wollen überhaupt und weiterhin zum entschiedenen Wollen zu bringen sucht. Er gelingt ihr am sichersten auf dem Boden der Individualität. Derselbe stellt das Herzgebiet im Umkreise des Interesse dar. Darin vor allem sind die Willenswurzeln eingesenkt, die der Unterricht gelegt. Aus ihm ziehen sie unausgesetzt ihre meiste Nahrung; denn die Individualität ist von sich aus aufgelegt und aufgefordert zum Wollen und Tun. Da stehen dem Zögling die günstigsten Gelegenheiten zu Versuchen im Handeln offen. Da winkt ihm die beste Aussicht auf glückliches Vollbringen. Hier fühlt er sich ja wohl, hier ist ihm alles so nahe und vertraut, hier gebricht es ihm am wenigsten an der zum Gelingen notwendigen Anstelligkeit und Klugheit. Hier fällt ihm das Tun leicht und dringt er mit Sicherheit bis zum Erfolg vor. Daraus gerade entspringt aber die gewisse Zuversicht in die Erreichbarkeit des Erstrebten, die den Kern vom Wollen ausmacht. Daraus entwickelt sich bei vielfältig erneuerter Erfahrung die Entschlossenheit und Stärke, die Energie, die den einen Grundzug im charaktermäfsigen Wollen bildet.

Auch bei ihrem zweiten Schritte, der auf die Begründung der Folgerichtigkeit und Beharrlichkeit, der Konsequenz, als des anderen Grundzuges charaktermäfsigen Wollens, gerichtet ist, mufs die Charakterbildung ihre Unterlage und Stütze in der Individualität suchen. Denn da findet sie bereits angesetzt: eine gewisse Getreulichkeit und Stetigkeit in Zwecken und Verrichtungen; beharrliche Lebensgewohnheit, feste Art der Lebensführung, dauernde Sitte, die auf den einzelnen von den Kreisen seines Umgangs übertragen; aber auch gleichförmige Entschliefsung und Weise des Tuns, welche Niederschlag aus seiner Lebensgeschichte. Darin gewinnt sie den natürlichen Rückhalt für ihre eigenen Bemühungen um Herstellung der Einstimmigkeit und Berechenbarkeit des Wollens.

Aufrichtung des Gewissens. Auch bei ihrem dritten Schritte, welcher der Bildung und Aufrichtung des Gewissens gewidmet, ist die Zucht durchaus an die Individualiät gebunden. In den Urteilen, im Standpunkt

der Wertschätzung, in den Grundsätzen und Lebensregeln, welchen diese in ihrer religiös-sittlichen Sphäre einschliefst, ist dafür Anfang und Ende gegeben. Allein von hier aus ist die eigene Anerkennung und persönliche Aufnahme der Ideen des Guten zu erreichen und denselben die wirkliche Willenserleuchtung und -Leitung zu sichern.

Innere Neuschaffung. Ebenso mufs die Zucht bei ihrem vierten Schritt, durch den sie die tatsächliche Unterwerfung des ganzen Lebens unter die Führung der Ideen erstrebt, anheben von dem in der Individualität gegebenen Grunde. In deren natürlichen Regungen und Trieben, eingewurzelten Neigungen und Begierden, angenommenen Willenszügen und Willensgedanken haben Selbstauffassung und Selbstprüfung, Selbsterhebung und Selbstläuterung, hat die innere Umschaffung und Neubildung, ihren eigentlichsten Gegenstand. Darauf ist alle Selbsterkenntnis, alle Selbstbeurteilung, und wohl auch Verurteilung, alle Selbstbefreiung, alle innere Wiedergeburt, gerichtet. Im Absehen davon käme es niemals zu einer wahren religiös-sittlichen Durchdringung und Beseelung, Heiligung und Adelung des ganzen Menschen, niemals zur Verschmelzung und Einheit des verliehenen und errungenen Charakters.

Wachsamkeit. Endlich auch bei ihrem fünften, dem letzten, Schritte, der auf die Schulung zur Wachsamkeit auf die gewonnene sittliche Freiheit und zur Bewahrung dieses höchsten Gutes abzielt, mufs die Zucht mit der Individualität beginnen und aufhören. Der Selbstzwang und -Kampf, zu denen sie aufmuntert und befeuert, Anleitung und Hilfe gewährt, gilt vor allen der Vermeidung und Zurückweisung der Gefahren und Angriffe auf die erlangte Würde aus der Artung der Individualität, ihrer Lage, Umgebung und Gesellschaft.

Rückwirkung auf Zucht und Individualität. Die Betätigung der Charakterbildung auf der Grundlage der Individualität ist für deren Gelingen von unberechenbarer Wichtigkeit. Wo sich der Charakter von ungebrochener Individualität aus erhebt, da wird er durchgreifend, fest und bestimmt, da fehlt ihm nimmer die Freudigkeit des Wollens und der Mut zur Tat, da ist ihm eine unerschöpfliche Quelle der Rüstigkeit und damit eine natürliche Hauptstütze der Männlichkeit, da sind ihm in den erworbenen mittelbaren Tugenden zuverlässige Bürgen rechten Handels gewonnen. Von reinen Händen gepflegte Individualität bietet in ihrer Einfalt und Unschuld und ihren Ansätzen zum Gewissen die wertvollsten Voraussetzungen für die Ausbildung einer innigen und tiefen sittlichen Überzeugung dar. Mit ihrer Aufrichtigkeit und Treuherzigkeit, mit ihrer frühen Gewöhnung zum Gottgefälligen, zum Guten und Rechten gewährt sie wahrhaftiger Selbstprüfung im Lichte der sittlichen Ideen und williger Hingabe an ihre idealen Forderungen mächtigen Vorschub. In ihrer Naivität, ihrer Unverdorbenheit, ihrer Bewurzelung in ehrbarer Sitte, ihrem fröhlichen Sinn und ihrer unberührten Frische leistet sie wirksamste Unterstützung bei allen Schutz- und Trutzmafsnahmen gegen innere und äufsere Bedrohung. Wenn aber dem Kinde Kraft und Selbstvertrauen verkümmert, Einfalt und Unschuld genommen, wenn Lustschätzung und Selbstsucht in ihm aufgenährt, der Lügengeist ihm eingepflanzt, wenn es schon mitgezogen hin auf den Weg des Gemeinen und Schlechten? Oder wenn es, gleich dem Dornstrauch am Wege, verwildert, in Gemüt und Gewissen versäumt, der Stumpfheit und Roheit verfallen? Geknickte, verderbte, gesunkene, verwahrloste Individualität hebt die Tatsache von der aufserordentlichen Bedeutung der Gegebenheit des Zöglings für den guten Ausgang seiner Charakterbildung nicht auf, sondern dient gerade, wenngleich von der Kehrseite her, zu ihrer vollesten Bestätigung. Eben die Erfahrung nun, dafs trotz aller Bemühung das Matte sich so schwer erhebt, das Verzagte sich so langsam aufrichtet, das Blasierte so selten für das Hohe begeistert, das Unlautere sich so hart dem Reinen gewinnen läfst, das Irdische dem Himmlischen, das Tierische dem Edelmenschlichen solange widerstrebt, die Falschheit der Wahrhaftigkeit, das Böse dem Guten so zögernd weicht, das Verwilderte so zähe gegen das Gesetz des Geistes streitet, bildet das stärkste Zeugnis für die Abhängigkeit des Gedeihens der Zucht von dem Boden, den sie für ihre Aussaat vorfindet.

Aus der Vollbringung der Charakter-

bildung auf der Grundlage der Individualität erblüht der letzteren selbst reicher Segen. Die Naturkraft wird würdigen Zwecken gewonnen, sie erlangt den Wert eines sittlichen Gutes. Die zuerst hauptsächlich in der Beharrung der Gewohnheit, in der psychologischen Macht der Assoziation begründete Stetigkeit des Wollens schreitet fort zu der Stufe der Einstimmigkeit desselben aus unverbrüchlicher Treue gegen unveränderliche Grundsätze. An die Stelle vertrauender Hinnahme des Geheifses der »Autoritäten« tritt die freie Billigung der idealen Forderungen im Gewissen; die »Kindheitslehren« machen der Wahrheit Platz. Die Sittengemäfsheit wird in Sittlichkeit verwandelt, die Gebundenheit an das Gebot zur Selbstbestimmung erhoben. Die Wahl des Berufes endlich wird unter den Gesichtspunkt der Weihe des Wirkens durch eine von Gott gewollte Bestimmung gerückt.

Höchste Forderung. Eine höchste Forderung für die Zucht spricht der Gedanke aus, dafs die Tugend sich vollkommen der Individualität vermähle. Damit sieht auch sie sich vor ein Ziel gestellt, dessen Erreichung ihr erst in unermefslicher Ferne winkt. Doch eben darin soll auch für sie der schärfste Ansporn zu rastlosem Schaffen an solch hohem Werke liegen.

Bedingungen der Geltung der Individualität bei der Zucht. Einer Folge von Bedingungen ist wieder zu entsprechen, wenn die Individualität auch bei der Charakterbildung die ihr gebührende Rücksicht finden soll. Unter anderer Erwägung ist nun vor allem zu sorgen, dafs die individuellen Hervorragungen nicht zu Schaden kommen. In dem Zug der Kraft, den sie tragen, haben sie schon an sich gerechten Anspruch auf Schätzung und Bewahrung; aber für die Zucht kommt dazu noch der berührte wichtige Grund, dafs auf ihnen besonders die Unverdrossenheit, Sicherheit und Nachhaltigkeit des Wollens, wozu sie führen möchte, beruht. Daher mufs die Individualität in ihren unschuldigen Regungen bis hin zur Grenze des Zulässigen sich dürfen ausleben, es mufs ihr zumal beim Spiel, jedoch auch auf dem Spaziergang, bei der Arbeit in Garten und Werkstatt alle statthafte freie Bewegung gegönnt werden. Und das wird nur der Erzieher vermögen, der sich selbst ein jugendfrohes Herz im Busen erhalten, dem es gegeben, mit der Natur noch Natur zu sein. Weiter mufs namentlich der Sitte, worein das Kind gewachsen, vollste Achtung entgegengebracht und bei den Forderungen der Zucht allenthalben die Verbindung mit ihr gesucht werden. Bei jeder höheren Absicht der Charakterbildung hängt ferner alles davon ab, dafs ihr der »Vater- und Muttersinn«, der Geist des guten Hirten nicht fehle, dafs sie von dem reinsten sittlichen Ernste durchweht und von dem eigenen edlen Beispiele des Erziehers getragen sei. Denn nur dann wird sich überhaupt erst das rechte Umgangsverhältnis zwischen Erzieher und Zögling gestalten, wird jener die zum Gemüte dringenden Töne treffen, dem Urteil der Einfalt den gehörigen Respekt bezeigen, nur dann wird ihm am Heile der in seine Hände gegebenen Seele wahrhaft gelegen sein, ihn nie das Vertrauen zum Kinde, selbst nicht zum gesunkenen, verlassen, sondern stets der Glaube durchdringen, dafs sogar im tiefstehenden noch ein lichter Punkt, von welchem aus seine Rettung zu erstreben, nur dann wird ihm beim Bekämpfen und Austilgen des Unkrautes, das da wuchert, bei aller Strenge doch auch wieder Milde und Schonung verliehen und nur dann endlich die Geduld beschieden sein, die über alle Hemmnisse hinweg das Verlorene wieder gewinnt. Zuletzt müssen besondere Veranstaltungen zur innerlichen Auferbauung des Zöglings wie zu seiner Wiederherstellung getroffen werden. Dazu gehört in erster Linie die Einrichtung eines auf seine Stufe, seine Lage und seine Bedürfnisse eigens berechneten Gottesdienstes. In zweiter das teilnehmende Mitbegehen der hohen Tage und der heiligen Zeiten, die ihn in seinen Umgangskreisen berühren, und die fruchtbringende Rückbeziehung ihres Gedankens auf seine persönliche Gesinnung. In dritter schliefslich die Betätigung einer seinem Schutze und seiner Erhebung aus Liebe gewidmeten Seelsorge.

2. Überschlag der Bedeutung für die Erziehung im ganzen. Weitere Folgen. Übersieht man die Wichtigkeit des Anschlusses der Erziehung an die Individualität im ganzen, so mufs man zuerst hervorheben, dafs dadurch die Er-

ziehung zur objektiven, d. h. zu einer solchen wird, welche Gottes Geschöpf nimmt, wie es ist, so führt, wie es ihm gemäfs, und zu dem macht, was es werden kann. Darnach, dafs hierin alle Stärke und jeder Erfolg der Erziehung begründet liegt; denn einzig durch den ehrlichen Bund mit der Gegebenheit des Zöglings gelingt es ihr, diesem in seinem Innersten beizukommen und ihn der Selbständigkeit in Erkennen und Wollen, ja der Krone des Lebens, der Freiheit aus der Wahrheit, entgegen zu führen. Und zuletzt, dafs die bedeutsamsten Folgen für die Gemeinschaft daran geknüpft sind: Schonung und Pflege der individuellen Kraft bedeutet mittelbar zugleich Sicherung der Kraft des Ganzen; Gefangennahme des individuellen Dichtens und Trachtens für die Weite allgemeiner Bildung und die Hoheit gottgefälliger, guter Zwecke ist die Grundvoraussetzung aller echten Harmonie in der Vereinigung; die Hegung des individuellen Talents und seine Gewinnung für einen im Gemeinsinn ausgeübten Beruf ist die Hauptgewähr aller gesellschaftlichen Leistung. —

3. Allgemeines letztes Ergebnis: Erziehung gilt dem einzelnen. Es ist das schlichte und freilich darum nur desto zwingendere Ergebnis aus der über alle Anfechtung hinaus liegenden Tatsache der durchgängigen Abhängigkeit der Erziehung von der Gegebenheit des Zöglings, dafs sie sich allein dem einzelnen als solchem widmen sollte, ein Ergebnis, durch welches, von der Wirklichkeit her, nur die Auffassung vollkommene Bestätigung findet, zu der bereits der Antrieb zur Erziehung und der Gedanke derselben mit aller Notwendigkeit drängen.

Anforderungen an den Erzieher. Zur Ausführung der Erziehung im Anschlufs an die Individualität wird als erstes erfordert, dafs der Erzieher der Individualität in ihrer Beschaffenheit sicher zu ermitteln und in ihrer Entwicklung genau zu verfolgen vermöge. Ein zuverlässiges Hilfsmittel zur Entdeckung der eigentümlichen Begabung seines Zöglings ist ihm in dem Inhalt der vielseitigen Bildung und der kulturgeschichtlichen Vorführung desselben gegeben. Denn, welche die Vorstellungen seien, die das individuelle Bewufstsein beherrschen, und welches das Mafs geistiger Kraft, das dem Zögling verliehen, in ihrem Reichtum umfafst die vielseitige Bildung gewifs auch mit dasjenige Gebiet, durch welches er sich in seinem persönlichen Gedankenkreise angesprochen und herausgefordert findet, und in ihrer Vermittlung nicht als einer fertigen, sondern als werdenden schliefst sie sicherlich die angemessenen Anreize und Erregungen ein, durch welche sein innerliches Vermögen geweckt und lebendig gemacht wird. Das untrügliche Anzeichen dafür, dafs die Individualität erreicht und getroffen, ist die hervortretende Aufmerksamkeit und der entsprechende Eifer: Wenn das sonst matte Auge aufleuchtet, wenn sich der Zögling gepackt und festgehalten erweist, eine überraschende Ursprünglichkeit der Gedanken und ebenso neue Ausdauer und Kraft des Mitgehens bekundet, nicht allein in der oder der, sondern beharrlich, ja wachsend in allen Stunden über den nämlichen Gegenstand, dann ist darauf zu bauen, dafs die Seite in ihm berührt worden, wo seine Stärke liegt. Andere in ihrer Art nicht minder sichere Hilfsmittel zum Auffinden der besonderen Ausstattung seines Zöglings sind dem Erzieher in dem vielseitigen Leben und Tun, das sich an das vielseitige Lernen anschliefst, dargeboten: vor allem wieder im Spiel, diesem wahrsten und getreusten Spiegel der kindlichen Eigenart, dann in den Spaziergängen, ferner den Kunstübungen, technischen Beschäftigungen, dem ganzen Nebenunterricht, der den erziehenden Hauptunterricht als Vorschulung auf ein künftiges gesellschaftliches Wirken begleitet, und endlich in den hervorgehobenen Veranstaltungen zur Erhebung und Besserung offenbart sich namentlich deutlich des Zöglings Naturell und berufliches Talent, seine religiös-sittliche Angelegtheit, während bei der Vermittlung der vielseitigen Bildung hauptsächlich seine Ausstattung für die Erkenntnis ans klare Licht tritt. Beiderlei Ergebnisse ergänzen sich somit zu einer vollkommenen Bestimmung aller Hauptzüge der Individualität desselben.

Als zweites wird zur Betätigung der Erziehung auf der Grundlage der Gegebenheit erheischt, dafs der Erzieher selbst aufrichtige Schätzung und scharfes Auge für die letztere besitze. Beides in ihm auszu-

bilden, ist wohl mit eine der belangvollsten Aufgaben des Seminars. Zur Schätzung führt es ihn, indem es ihn ganz erfüllt und durchdringt mit dem Gedanken der Erziehung. Das Auge verleiht es ihm schon durch Erhaltung seiner eigenen Ausgeprägtheit; denn persönliche Bestimmtheit ist immer zugleich Organ für Wahrnehmung und Erfahrung jener eines andern. Besonders aber durch absichtliche planmäfsige Anleitung zur Beobachtung und Erforschung der Individualität. Solche ist ihm zum mindesten ebenso dringend von nöten, wie demjenigen, der Betrachtung und Feststellung der Gegebenheit in der äufseren Natur berufsmäfsig üben soll, dafür berechnete zusammenhängende Vorbereitung unentbehrlich ist. In seine eigene Hand ist es sodann gelegt, Schätzung und Auge für die Individualität sich nicht nur zu bewahren, sondern unablässig zu steigern und zu schärfen: durch stets weitergehende Vertiefung in den Gedanken der Erziehung, durch Ergründen der persönlichen Entfaltung, durch das Studium der eigenen Kinder, die ihm Gott geschenkt, aber auch der fremden, deren Leben sich ihm auftut, durch Pflege des Umgangs mit dem Volke und endlich durch Versenkung in solche Dichtung und Geschichtschreibung, worin individuelles Leben, individueller Geist dargestellt und ausgesprochen. Als drittes und letztes wird zur Verwirklichung der Erziehung auf dem Boden der Individualität die feste Bewurzelung des Erziehers in der Umgebung und den Gesellschaftskreisen seines Zöglings verlangt. Dieselbe kann nur dann wahrhaft vollkommen zur Tatsache werden, wenn er mit diesem Einer Heimat, Eines Stammes und Volkes, Eines Bekenntnisses ist.

Gesichtspunkte für die Feststellung der Individualität. Für die Feststellung der Gegebenheit des Zöglings gelten die nachfolgend bezeichneten Gesichtspunkte:

I. Ursprüngliche Ausstattung. 1. Körperliche Eigentümlichkeiten. a) Gesundheit. b) Sinne. c) Glieder. 2. Seelische Züge. a) Geisteskraft. (Erregbarkeit, Empfänglichkeit, Schärfe, Ausdauer, Klarheitskraft.) b) Geistige Beweglichkeit. (Assoziation, Reproduktion, Beziehungsfähigkeit.) c) Temperament. (Reizbarkeit, Lebendigkeit.) d) Talent. (Anstelligkeit, Trieb.) II. Erworbene Anlage. 1. Leibliche Eigenschaften. a) Sinnesausbildung. (Auge!) b) Gebrauch der Glieder. (Hand!) 2. Geisteszustand. a) Individuelle Bewufstseinserfüllung. (Erfahrungen, Erlebnisse nach Inhalt, Klarheit, Deutlichkeit, Reichtum, Ausbreitung und Ordnung. — Raum- und Zeitbewufstsein, Zahlvorstellung. — Ausdruck.) b) Individuelle Ansätze geistigen Lebens. (Gewecktheit, Aufgeschlossenheit, Aufmerksamkeit, Regsamkeit, Selbsttätigkeit. — Wifsbegierde, Denken, Schönheitssinn.) c) Individuelle Ansätze religiös-sittlichen Lebens. (Beschäftigung, Spiel, Gewohnheit, Sitte, Gehorsam, Ehre, Rechtschaffenheit. — Gewissen. — Mitgefühl, Wahrhaftigkeit, Pietät, Ehrfurcht. — Anhänglichkeit, Freundschaft, Heimat- und Vaterlandsliebe, Gedanken an den Beruf. — Glaube, Frömmigkeit, kirchlicher Sinn.)

Die Feststellung mufs im unmittelbaren Vollzug der Erziehung, bei den Gelegenheiten geschehen, welche die verschiedenen Seiten der erzieherischen Tätigkeit, Regierung, Unterricht und Zucht, von selbst darbieten. Aufnahmen nach Art zahlenmäfsiger Untersuchungen gehören zu den Erscheinungen »statistischer Krankheit«. Wichtig ist es, bei der Feststellung nicht nur den auf- sondern auch den absteigenden Graden in der Gegebenheit, den Kinderfehlern, bis zur Grenze nachzugehen. Die Ergebnisse sind in einem Beobachtungsbuch, dessen inhaltliche Gliederung den Gesichtspunkten für die Feststellung entspricht, aufzusammeln und zu bewahren. Zweckmäfsig werden gleichzeitig die Weisungen angemerkt, die aus dem Erfunde jeweils für die Mafsnahmen der Erziehung erfliefsen.

Wilh. v. Humboldt, Hauptvertreter des Gedankens individueller Erziehung. Kein Geringerer als Wilh. v. Humboldt ist als der Hauptvertreter des Gedankens von der rein individuellen Erziehung anzusprechen. Nichts auf Erden gilt ihm so wichtig als die höchste Kraft und vielseitigste Bildung der einzelnen. Alle Resultate müssen dieser inneren Kraft des Menschen untergeordnet bleiben. Zur Erreichung des wahren Zwecks des Menschen, nämlich höchster und proportionierlichster Ausbildung seiner Kräfte zu einem Ganzen, unter Erhaltung seiner ersten und einzigen Tugend, der Energie, ist Freiheit die erste und unerläfsliche Be-

dingung. Der einzelne mufs eines Zustands geniefsen, in welchem er sich aus sich selbst in seiner Eigentümlichkeit zu entwickeln vermag. Aufser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte Mannigfaltigkeit der Situation. Daher keine öffentliche Staatserziehung. Der Staat achtet nur auf die Resultate, nicht auf die Kraft und Bildung der Menschen. In jeder öffentlichen Erziehung herrscht der Geist der Regierung. So gibt sie auch dem Menschen eine gewisse bürgerliche Form, indes ihm vor allem freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung zu teil werden sollte. Die öffentliche Erziehung untersteht auch der Einheit der Anordnung. Daraus entspringt allemal eine gewisse Einförmigkeit der Wirkung, welche der eigenen Entwicklung im Wege steht. Nur die Privaterziehung hat den Menschen vor Augen, nur sie erhält ihm die Energie. Es bilden sich bessere Erzieher, wo ihr Schicksal von dem Erfolg ihrer Arbeit, als wo es von der Beförderung abhängt, die sie vom Staat zu erwarten haben. Humboldts Auffassung von dem Wesen der Natur und dem wahren letzten Ziel des Menschen ist heute, zugleich mit seinem Gedanken vom Staate, berichtigt und ergänzt. Aber gesichert durch alle Zeiten bleibt die Erkenntnis, dafs die Erziehung vor allem dem einzelnen als solchem gelte, und fest in alle Zukunft steht ihre Begründung auf dem Prinzip der individuellen Freiheit. (S. Art. Wilh. v. Humboldt.)

Die individuelle Erziehung in der Gegenwart gehemmt, aufgehoben. Freilich in der Gegenwart bewegt sich die Erziehung auf anderen Bahnen, als diejenigen sind, welche ihr beim Anschlufs an die Individualität gewiesen wären. Sie ist Erziehung in zusammengedrängten Massen, und sie ist öffentliche Erziehung. Beides läfst sich aus dem Zwang der Umstände, durch den auch sonst die Forderung der Vernunft so oft umgebogen wird, begreifen, jedoch nimmermehr gut heifsen.

Nicht die Haufenerziehung. Denn sie macht schon die Durchführung einer dem einzelnen zusagenden Leitung zur reinen Unmöglichkeit und begünstigt ein Übergewicht der Druckmafsregeln über die milderen Vorkehrungen, unter welchem das individuelle Frohbehaben, ein Hauptquell individuellen Kraftgefühls, notwendig leiden mufs. In noch schlimmere Bedrängnis gerät dabei der erziehende Unterricht. Sie zwingt ihn unweigerlich dazu, auf die genaue Befolgung seiner wichtigsten Gesetze, wie der Gemäfsheit bei der Auswahl, der Vorbereitung bei der Aneignung und der Verhältnismäfsigkeit bei der begrifflichen Durcharbeitung der Bildungsstoffe, zu verzichten.

Wie sollte er auch dazu im stande sein, für 60, 70, ja häufig noch weit mehr Köpfe, welche wer weifs wie viele geistige Stufen vertreten, einen Stoff zu finden, der dennoch jeglichem darunter innerlich gleich nahe stände? Oder wie sollte er es vermögen, solch' grofse Scharen in Heimat und Volkstum mit dem sicheren Ergebnis umherzuleiten, dafs trotzdem jeder einzelne zu echtem Erfahren und Erleben gelangte? Oder wie sollte es ihm gelingen, eine Unterweisung in Gang zu setzen, die, ungeachtet der vielen individuellen Abweichungen, zuverlässig einen jeden an der stärksten Stelle seines selbstwachsenen Bewufstseins erreichte und von hier aus, völlig durch sich selbst, stetig zur Höhe des allgemeinen Gedankens hinauf führte? Er kann, auch bei gröfstem Ernst und bestem Willen, dem Schicksale nicht entfliehen, zum Durchschnittsunterricht hinab zu sinken, der wie vielen aus der Masse darbietet, was ihnen noch nicht oder nicht mehr entspricht, wie viele vergebens zu den Ursprungsstätten wahrer Vorstellungen und Gefühle lenkt, für wie viele über oder unter der Linie ihrer Auffassung sich bewegt, bei wie vielen darum auch eitle Hoffnung innerlichen Erfafstwerdens, geistiger Erweckung und Belebung, freier Selbsttätigkeit und eigenen Weiterstrebens hegt, für wie viele also in der Begründung der Aufrichtigkeit, Selbständigkeit und persönlichen Geltendmachung ohne Erfolg arbeitet.

Aber in die gröfste Not wird durch die Massenerziehung doch die unmittelbare Charakterbildung versetzt. Ihr, der bei allem, was sie zur Beseelung, Erhebung und Heiligung, oder zur Bewahrung, zur Errettung des Zöglings plant und unternimmt, feinste Berechnung auf sein religiös-sittliches Bedürfnis, vollkommenste Anschmiegung an seinen Gemüts- und Willens-

zustand obliegt, ist es in so vielen Fällen nicht einmal möglich, jenes Bedürfnis und diesen Zustand auch nur zu gewahren. Sie mufs auf den engen vertrauten Umgang mit dem einzelnen, auf die Entfaltung eines reichen innigen Erziehungslebens verzichten. In dem Haufen ist ihr der einzelne in die Ferne gerückt, mit der Maske äufserer Unterwürfigkeit täuscht er sie über sein eigentliches Gesicht. So ist sie in noch höherem Grade als der Unterricht zu einem Überhauptverfahren gedrängt, welches, wie es den einzelnen noch weit mehr vorübergeht, auch noch viel ärmer ist an Frucht seiner Veredelung. Mit der Haufenerziehung ist öfters, ja wohl gewöhnlich noch der Mifsstand vereinigt, dafs in den gegliederten gröfseren Schulganzen der Lehrer längstens zwei Jahre mit der Klasse verbunden bleibt. Es dauert allemal Monate, bis der Lehrer eine auch nur oberflächliche Kenntnis der Klasse erworben hat und einen Klassenunterricht überhaupt notdürftig in Gang zu bringen vermag. Es fehlt bei der üblichen Beurteilungsweise der Schüler aus der Vorklasse jede zuverlässige und brauchbare Unterlage für die Schätzung des einzelnen Kindes. Die geistigen Ansätze, die der Unterricht etwa veranlafst hat, werden bei jedem Lehrerwechsel unvermittelt abgebrochen.

So wenig als die Massenerziehung, ja noch minder läfst sich die öffentliche billigen. Jene bedeutet in sich doch noch nicht den reinen Gegensatz, sondern nur die Einschränkung und Erschwerung der individuellen; sie gestattet es folglich, trotz alledem, was sie der Anwendung hindernd in den Weg stellt, an dem Grundsatz der individuellen Freiheit noch festzuhalten. Diese dagegen ist ihrer inneren Natur nach unverträglich mit individueller Erziehung. Sie ist mehr wie blofse Gefährdung, sie ist Verneinung und Aufhebung derselben. Dem Grundsatz von der individuellen Freiheit stellt sie den von der individuellen Abhängigkeit, der Moral der freien Selbstbestimmung die der Gebundenheit an das Gebot der Autorität entgegen. In ihrer Darstellung bestätigt sie jede Besorgnis Humboldts in Bezug auf Hemmung der eigenen inneren Bildung des Menschen. Es kommt ihr wirklich ganz hauptsächlich auf die Resultate an. Überall läfst sie den Gesichtspunkt der Erhebung zum Adel der Mannheit entschieden zurücktreten hinter jenen möglichst umfassender Wissens- und Fertigkeitsvermittlung. Überall sucht sie statt der intensiven die extensive Gröfse, statt der Stärke der Kraft die Ausdehnung und Steigerung der Leistung. Überall setzt sie an die Stelle der selbsttätigen Erarbeitung das gedächtnismäfsige Aufnehmen, der Erneuerung des Werdens und Erwerbens das Überliefern des Bildungsgutes. Überall eilt sie mit unruhiger Hast von Ergebnis zu Ergebnis, statt den Geist in stillem Verweilen mit einem Zwecke zu beschäftigen. Aber sie sieht es auch tatsächlich auf Einförmigkeit der Wirkung ab. Sie ist bestrebt, alles gleich zu machen. In Normativen, Bestimmungen, Erlassen unterwirft sie die Lehrerbildung, die Jugendunterweisung in einem ganzen Land, einem grofsen Volk, bis zu den Büchern hinab, die gebraucht werden dürfen, auf Zeiten hinaus dem nämlichen Ziele, derselben Richtung, ja dem gleichen Verfahren. Durch eine aus dem Augenpunkte der Polizei betätigte Beaufsichtigung, eine sog. einheitliche technische Leitung, zwingt sie zum pünktlichen Vollzug der Verordnungen, zur genauen Einhaltung der Vorschriften. Erziehliche Bestrebungen, die sich trotzdem zu regen wagen, trifft sie mit der Wucht der Ahndung. Sie zieht allerwege äufsere Untertänigkeit und Gehorsam der persönlichen Begeisterung und Gewissenhaftigkeit vor. Ihre letzte Absicht ist die Verwandlung alles erzieherischen Tuns in das ewig gleiche Ticktack des mechanischen Uhrwerks.

Und nun die Folgen! Aus der Zuspitzung schon der Lehrerbildung auf die Resultate geht wesentlich jene beklagenswerte Abhängigkeit des Lehrerstandes von den Tendenzen besonders des politischen und religiösen Radikalismus mit hervor, welche der Rücksichtnahme auf die gesellschaftliche und geschichtliche Bedingtheit der Erziehung so äufserst feindlich sind, wie die Forderungen der allgemeinen und der bekenntnisgleichgültigen Volksschule unwiderlegbar bezeugen. Eben daraus entspringt auch die Einnahme des Lehrerstandes von dem Irrgedanken einer abstrakten Erziehung, die sich verwägt, den Menschen, unter Mifsachtung seiner ganzen

Entwicklung und Beiseitesetzung aller Mächte, die hierauf Einflufs üben, gleichsam von vorne an aufzubauen. Der äufsere Wissenskultus und einseitige Gedächtnisdienst bei der Jugendbildung sodann führt erfahrungsgemäfs zu unersetzlicher Einbufse an Frische der Empfänglichkeit und zur Dämpfung aller ursprünglicher Energie der Seele, zum Verluste natürlicher Einfalt und Schlichtheit, des Mutterwitzes, selbst des rechten Tons der Rede, zur Stumpfheit und Gleichgültigkeit gegenüber Natur und Leben, zur Mattigkeit, ja Regungslosigkeit im Denken, oft zur Gefährdung der Gesundheit und Rüstigkeit des Leibes, zur Hinopferung der Harmonie im menschlichen Wesen. Die Vielgeschäftigkeit erzeugt notwendig Zerstreutheit und Zusammenhangslosigkeit des Geistes und beides wieder ebenso notwendig Mangel an persönlicher Haltung und Armut an Charakter. Unter dem Drucke der Bevormundung erstirbt die pädagogische Freiheit, das ist die Hingabe an das Ideal der Erziehung aus eigener Entscheidung. Damit sinkt die erziehliche Berufsübung aus der Höhe sittlichen Werks hinab zur blofsen äufserlichen Verrichtung. In der Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit des Erziehers wird zugleich unbarmherzig die des Zöglings mit getroffen. Das bedeutet aber nicht etwa nur für den einzelnen allein Hintanhaltung der Erstarkung zur Männlichkeit und Tatkraft, sondern in seinen ferneren Folgen auch Unterbindung der Entwicklung des gesamten Volkes zu wahrer Freiheit und Energie. Denn immer bleibt es unanfechtbar bestehen, dafs alle Höherbildung der Gemeinschaft auf jener des einzelnen beruht. Aus dem Zusammenwirken dort des Hinsteuerns auf die Resultate und hier auf die Geltendmachung durchgreifenden Regiments ergibt sich noch zuletzt die tagtäglich wachsende Entfernung der öffentlichen Erziehung von den Nährquellen individuellen Geisteslebens: der Familie, dem Volkstum und der Kirche. In ihrer Geringschätzung, Bedrängung und Unterdrückung der individuellen Entwicklung gerät dieselbe in offenen Widerstreit mit dem Geist, der unsere ganze neuere Geschichte, von der Reformation her, durchdringt und gerade darnach ersichtlich strebt, das Individuum zur Anerkennung zu bringen, einen Kulturbau aufzurichten, dessen Säulen die geistige Bildung und religiös-sittliche Charaktertüchtigkeit des einzelnen sind, entfremdet sie sich jenem uralten Grundzug unseres Volkes, der auf persönliche Unabhängigkeit in Denken, Streben und Lebensgestaltung geht, scheidet sie sich ab vom Kern des Christentums, der in der Berufung eines jeglichen zur Freiheit des göttlichen Sohnes besteht.

Ein neuer Feind, oder vielleicht nur der alte wieder, aber als Macht verderblicher wirkend, droht der individuellen Erziehung zu erstehen in der neuestens verlangten sozialen Erziehung, die sich im Lichte geschichtlicher Betrachtung nach Geist und Art als Wiederbelebung von Vorschlägen und Entwürfen der grofsen französischen Revolution erweist.

Verbesserungsvorschläge. Was ist zu machen, dafs die Gegebenheit des Kindes in der Erziehung zur gebührenden Geltung komme? Viererlei. Das erste ist die Verwirklichung einer Schulverfassung auf dem Boden der Selbstverwaltung nach den Forderungen des Elternrechts an das Kind und des Grundsatzes billiger Vertretung der anderweitigen berechtigten Interessenten bei der Erziehung. (S. den Art. Schulverfassung.)

Dadurch allein ist vor allem der Zusammenhang der Erziehung mit der Familie gesichert. (S. d. Art. Familie.) Es ist darin die Anpassung derselben an die Sonderlage des Zöglings, an die gesellschaftlichen und geschichtlichen Faktoren seiner Entwicklung gewonnen. Darin liegt die vornehmste Bedingung für die so unerläfsliche Mannigfaltigkeit der Schulen, bei der auch genügend Raum bleibt für alle echten, d. h. nicht aus dem Geschäfts- sondern Erziehungsgeist hervorgegangenen, Privatinstitute, denen der pädagogische Fortschritt so unendlich vieles zu danken hat, und für die so notwendige eigentümliche Ausgestaltung aller Einrichtungen für den Schutz und die Rettung sittlich bedrohter, gesunkener Jugend. Sie bietet die meiste Aussicht auf Beseitigung der Schulungeheuer und der grofsen Klassen, in welchen unberechenbar wertvolles individuelles Leben, nicht nur bei der lernenden Jugend sondern auch bei ihren Lehrern, jahraus jahrein zu Grabe geht. Sie gibt die beste Gewähr für die segenbringende Wechselwirkung

zwischen Haus und Schule, Kirche und Schule. (S. d. betr. Art.) Sie eröffnet die Möglichkeit weitest gehender Geltendmachung der Forderungen der Erziehungswissenschaft. Sie leistet die sicherste Bürgschaft für die pädagogische Unabhängigkeit des Lehrstandes.

Das zweite ist die Verwandlung der Schulen nach ihrem innneren Charakter in Erziehungsschulen. (S. d. betr. Art.) Einzig damit wird der Bevorzugung der Resultate ein für allemale der Abschied gegeben, Selbttätigkeit und Selbstbildung, vielseitige Erweckung bei gleichzeitiger Fürsorge für persönliche Ganzheit durch die angemessene Bezogenheit und Begrenztheit des Unterrichts nach einem ethisch wie psychologisch geregelten Lehrplan wahrhaft und dauernd an den Platz bloſser Nachahmung, äuſserer Stoffaufnahme und innerer Zerteilung gesetzt, Pflege der Sinnenkräftigkeit bei aller Erhebung zur Erkenntnis, Schonung und Erhaltung der ursprünglichen Züge bei aller Ausbildung des Geistes zur strengsten Pflicht gemacht, neben dem Unterricht die Charakterbildung, neben dem Anbau von Verstand und Vernunft auch die Veredelung des Gemütes und Versittlichung des Willens, neben der Führung zu Begriff und Einsicht auch die Verfeinerung und Bereicherung im Gefühl, die Erhebung zu Wille und Tat, mit Einem Wort, die vollkommene Menschenbildung, von der vorfindlichen Gegebenheit aus und unter unablässiger Rückbeziehung darauf, zu Ehren und uneingeschränkter Geltung gebracht. (S. d. betr. Art.)

Das dritte ist die Neugestaltung der Lehrerbildung auf der Grundlage der Bildungsfreiheit und mit dem Endziele der Durchbildung des einstigen Erziehers zu einer wahren Person, mit Hilfe nicht etwa überwiegend naturwissenschaftlicher, sondern vor allem volkstümlicher, historischer, religiöser und philosophischer Einführung, woraus allein die aufrichtige Schätzung eigentümlichen Lebens, Sinn und Achtung für geschichtliche Bedingtheit, Durchdrungensein von der idealen Bedeutung des Christentums und der Kirche, die Ausrüstung zu unbeirrter Prüfung begegnender Truggedanken zu gewinnen ist. Diese Neugestaltung der Lehrerbildung ist das A und O der geistigen Selbstbefreiung des Lehrerstandes aus dem Zauberbann jener trügerischen Zeitidole der allgemeinen Volks-, der Simultanschule, deren Verehrung ihn heute zum Feind der Individualität macht. Sie ist die erste und letzte Bedingung innerlichen Rechtstitels auf Gewährung pädagogischer Unabhängigkeit. Von ihr hängt alles aufrichtige Zusammengehen der Schule mit dem Hause, dem heimatlichen Kreise und der Kirche ab. Mit ihr steht und fällt die Verwirklichung der Erziehungsschule überhaupt, d. h. zugleich die Verwirklichung des Gedankens von der Individualität als dem eigentlichsten Angelpunkt aller Erziehung.

Das vierte und letzte ist die Andersordnung der beruflichen Vorbildung der Lehrer, und zwar in der Weise, daſs dieselbe künftig hin in pädagogischen Universitätsseminaren mit praktischen Übungsschulen erholt wird. Ohne solche Andersordnung bleibt jede Neugestaltung der eigentlichen Lehrerbildung ein bloſser schöner Traum, der höchstens auf dem Papiere seine Erfüllung findet. Darin liegt ihre auſserordentlich groſse mittelbare Wichtigkeit für die Förderung der Angelegenheit individuell gerichteter Erziehung. So bewegt sich die Reihe der Vorschläge zur Herbeiführung einer Besserung der herrschenden Not in der Erziehung, unter der die Individualität seufzt, zwischen den Grenzpunkten der Familie und der Wissenschaft. In der Tat muſs jede Überlegung der Frage, wie aus dieser Not herauszukommen sei, mit der einen beginnen und der anderen enden.

Fingerzeige für das Studium der Frage von der Individualität nach ihrer theoretischen und praktischen Seite. Eine geschlossene Sonderdarstellung über die Individualität nach ihrer psychologischen und pädagogischen Seite hin, wie eine solche über Denken und Gedächtnis, über Apperzeption vorliegt, gibt es wohl vom Boden der Herbartischen Psychologie und Pädagogik aus noch nicht. Aber in den einschlägigen theoretischen Werken des Meisters und seiner Schüler, besonders im Lehrbuch Herbarts zur Psychologie in der empirischen Psychologie von Drobisch und in Volkmanns Lehrbuch der Psychologie, sind in der ersteren Hinsicht fruchtbarste Winke

und Ausführungen gegeben. Tief eingehende Untersuchung der Individualität nach ihrer angeborenen wie erworbenen Bestimmtheit sowie nach ihrer erziehlichen Bedeutung begegnet bei Ziller, schon in der Einleitung in die allgemeine Pädagogik, hauptsächlich aber in der gerade auch hier so sehr eindringenden Grundlegung und der allgemeinen Pädagogik. Von Wert ist es, mit der Auffassung Herbart-Zillers von der Individualität und ihrer Berücksichtigung bei der Erziehung die Auffassung Pestalozzis und Diesterwegs zu vergleichen. Es wird sich dabei ergeben, dafs eine tiefgreifende Abweichung Pestalozzis und Diesterwegs von Herbart und Ziller in der Auffassung der Individualität und namentlich auch in den Forderungen besteht, welche jederseits aus der Auffassung der Individualität für die Didaktik abgeleitet werden. — Von Wert ist es ferner, mit Herbarts Begriff vom Ich, mit welchem er nicht allein »die sichere den eigentlichen Ausdruck der Erfahrung in sich enthaltende Grundlage aller Psychologie«, sondern auch aller Erziehungs- aller Bildungswissenschaft nach der psychologischen Seite hin gegeben hat, den Begriff vom Ich zusammenzuhalten, welchen die moderne Alleinslehre Wundts, Höffdings darbietet. — Die in Aufnahme gekommene Kinderforschung verspricht trotz allem Tastenden und Unsicheren, ja trotz allem dilettantisch Übertreibenden und rein Einbildungsmäfsigen, das ihr noch anhaftet, doch für die Beachtung und Ermittelung der Individualität mit der Zeit gute Frucht zu tragen. Hervorzuheben sind da besonders Trüpers Bemühungen. Die Gestaltung der Schulverfassung, um darauf eigens hinzuweisen, nach den Forderungen des Familienrechts an das Kind, hat, abgesehen von Ziller, namentlich Dörpfeld zum Gegenstand beharrlichster und gründlichster Erwägungen gemacht und in einer Anzahl Schriften, worunter »die freie Schulgemeinde auf dem Boden der freien Kirche im freien Staat« und »das Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung«, die erste und die letzte, die hervorragendsten sind, dargelegt. Auf die geradezu entscheidende Bedeutung der Lehren Humboldts über die höchsten und unaufgebbaren Ansprüche des Individuums, welche er besonders in den an die Öffentlichkeit gelangten Bruchstücken seines Werkes: »Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen«, und in dem Briefe an Georg Forster vom 1. August 1792 entwickelt hat, ist schon im Verlauf der Darstellung nachdrücklich hingezeigt. Er war dabei überhaupt öfters geboten, Winke zur Durchdringung der Individualität, nach jeder Richtung hin, zu geben. Indem auch an diese hier am Schlusse noch einmal erinnert wird, möge nur noch der Rat an jeden tätigen Erzieher anzufügen erlaubt sein: sich, wie in allen anderen, so auch bei dieser Sache weniger auszubreiten, dafür aber um so mehr zu sammeln und zu versenken. Gewinnreich für ihn wird es sein, sich unter dem Gedanken der Erfassung der Bedeutung und des Auslebens der Individualität gemäfs höheren Zwecken einmal völlig in Paulus und — Goethe zu versenken.

Die gegenwärtige Encyklopädie selbst berührt in so vielen Ausführungen die Frage von der Individualität, dafs man auf einen grofsen Teil ihres Inhalts eigens verweisen müfste, wenn man alle diese Bemühungen namhaft machen wollte; sie erhärtet damit absichtslos die Tragweite der Individualität für die gesamte Erziehung. An dieser Stelle sei blofs verwiesen auf die Artikel: Begabung, Anlagen, Talent, Genie, Schwachsinn, Vererbung geistiger Eigenschaften, erbliche Belastung, Psychopathisches im Kindesleben, Kinderforschung, pädagogische Beobachtung, erziehliche Behandlung des Temperaments, harmonische Ausbildung, häuslicher Privatunterricht, Heimatkunde, die Mundart in der Volksschule, Persönlichkeit des Lehrers, Schulverfassung, jugendliche Verbrecher, ihre Behandlung und Erziehung. Aber es soll noch einmal eingeschärft werden: auch im Punkte der Individualität kann es nicht die Aufgabe des in der Arbeit stehenden Erziehers sein, zu lesen, was der und zehn andere, vielleicht von den abweichendsten Standpunkten aus, über den Gegenstand etwa geäufsert, sondern er mufs sich wiederum wenigen, freilich verläfslichen Führern anvertrauen und sich an ihrer Hand in die Tiefen desselben leiten lassen, im übrigen zusehend, wie es ihm durch

eigene Anstrengung gelinge, ihn zu erfassen und Früchte davon im eigenen Handeln zu ernten.

Würzburg. Peter Zillig.

Induktion, ihre Bedeutung für den Schulunterricht

(Vgl. Formalstufen)

1. Wesen der Induktion, 2. Arten, a) nach dem Verfahren, b) nach dem Resultat. 3. Hilfsverrichtungen. 4. Bedeutung der Induktion und ihr Verhältnis zur Deduktion. 5. Der Lernprozefs. Didaktische Folgerungen.

Zu den logischen Operationen, welche für die Entdeckung und Herleitung neuer Wahrheiten, wie auch für die Darstellung und didaktische Verpflanzung bereits gewonnenen Wissens von eminenter Wichtigkeit sind, gehören Induktion und Deduktion. Die Einsicht in ihr wahres Wesen vermag die verständige Teilnahme an der Arbeit der Wissenschaft ebenso zu fördern, wie die Wertschätzung unterrichtlicher und aufserunterrichtlicher Belehrungen.

Während in manchen naturwissenschaftlichen Kreisen, namentlich in solchen, denen eine tiefere logische Schulung abgeht, die Induktion als die Universalmethode der modernen Wissenschaft gilt, identifiziert man sonst vielfach Deduktion mit wissenschaftlichem und Induktion mit elementarem Verfahren. So glaubte Bartels*) noch vor wenigen Jahren behaupten zu dürfen [allerdings in grofsenteils wörtlicher Übereinstimmung mit Diesterweg]**): »Die Induktionsmethode führt als elementarische Entwicklungsmethode zu naturgemäfser, geschichtlich-psychologischer Entfaltung des Geistes, sie ist die rationelle oder vernünftige Methode«, sie »leitet zum wirklichen, klaren und bewufsten Wissen, ermöglicht und begünstigt das selbsttätige Fortschreiten«. Die Deduktionsmethode hingegen, die freilich mit der dogmatischen verwechselt wird, gewöhne an Nachsprechen, an passives Annehmen und erschwere das Selbstdenken oder mache es unmöglich.

*) Pädagogische Psychologie nach Lotze. Jena 1890. II, 78.

**) Jahrbuch 1864: »Die richtige Methode des Forschens und Lehrens«, wieder abgedruckt in den »Ausgewählten Schriften«, IV, 323—333.

An dergleichen Halbheiten und Widersprüchen in der Darstellung und didaktischen Ausbeutung logischer und psychologischer Grundverhältnisse ist die pädagogische Literatur nicht arm, ein Zustand, der sich nur dadurch erklären lassen dürfte, dafs es vielfach kein einheitlich gestaltetes und methodisch geprüftes Fundament ist, auf dem pädagogische Erwägungen aufgebaut zu werden pflegen, sondern ein Konglomerat da oder dort aufgeraffter Lehrmeinungen und begierig gepflückter Sentenzen. Als eine Art wissenschaftlicher Dekorationsstücke führen diese neben und innerhalb der durch Unbestimmtheit und Vieldeutigkeit sich auszeichnenden Imperativpädagogik ein Sonderdasein, da sie weder die Einsicht in das Wesen und Werden psychischer Prozesse befördern, noch fruchtbare Antriebe für die Umsetzung pädagogischer Gedanken in die mannigfachen Formen der Bildungs- und Versittlichungsveranstaltungen gewähren.

1. Wesen der Induktion. Überall da, wo man aus gegebenen Urteilen neue abzuleiten sich bemüht, und in den meisten Fällen, bei denen es sich um Erweiterung des Wissens handelt, spielt jener fundamentale Denkprozefs, der unter dem Namen des Schliefsens sogar im vulgären Bewufstsein bekannt ist, eine hervorragende Rolle. Dabei geht die Gedankenbewegung entweder vom Besonderen auf das Allgemeine oder umgekehrt. Im ersteren Falle ist der Schlufs induktiv, im zweiten deduktiv. Der Deduktionsschlufs oder Syllogismus nimmt seinen Ausgang von allgemeinen Wahrheiten und leitet daraus besondere Sätze, die Gewifsheit einer einzelnen Tatsache ab (spezifizierender Schlufs), z. B.

Alle Körper haben drei Dimensionen.
Der Würfel ist ein Körper.
Also hat auch der Würfel drei Dimensionen.

Was von allen gilt, gilt auch von jedem einzelnen; was der Gattung zukommt, mufs auch der Art zukommen. Auch der Schlufs vom Grunde auf die Folge gehört hierher. Der Induktions- oder Generalisationsschlufs hingegen ist der Schlufs von sämtlichen oder wenigstens möglichst vielen besonderen Fällen auf die ganze Art, von den einzelnen, in der Erfahrung vorliegenden Tatsachen auf eine allgemeine Wahrheit, eine Regel oder ein

Gesetz, von der Erscheinung auf die Ursache, von der Folge auf den Grund. Im allgemeinen kann man, wenn man blofs die Denkrichtung im Auge hat, jede Induktion nach Stuart Mills treffendem Ausdruck*) als eine »Verallgemeinerung aus der Erfahrung« betrachten, jedoch mit der Einschränkung, »dafs man schliefst: eine Erscheinung, die in einzelnen Fällen stattgefunden hat, wird in allen Fällen einer gewissen Art stattfinden; in allen nämlich, welche den vorhergehenden in den wesentlichen Umständen gleichen.« Dabei bildet das Kausalgesetz, das gegründete Bewufstsein der Notwendigkeit die stillschweigende Voraussetzung und unterscheidet die wahren Induktionsschlüsse von den blofsen Verallgemeinerungen.

2. Arten der Induktion. a) Kroman unterscheidet (in seiner »Kurzgefafsten Logik und Psychologie« **) nach dem Verfahren zwei Arten der Induktion: Die Additions- und die Gleichheitsinduktion. Jene wird überall da Platz greifen, wo die Zahl der besonderen Fälle eine beschränkte ist und darum in den Bereich der unmittelbaren Erfahrung gehört, z. B.

Der erste Jupitermond hat Achsendrehung.
„ zweite „ „ „
„ dritte „ „ „
„ vierte „ „ „

Alle vier Jupitermonde haben Achsendrehung.

Bei der viel häufiger zur Verwendung kommenden Gleichheitsinduktion wird im ersten Vordersatz eine gewisse Tatsache für einen oder mehrere besondere Fälle konstatiert, während der zweite Vordersatz die Notwendigkeit der Übereinstimmung des Verhaltens aller übrigen Fälle darlegt: Das spezifische Gewicht dieses Bleiklumpens ist 11. Alle anderen Bleiklumpen müssen sich auf dieselbe Weise verhalten.

Das spezifische Gewicht des Bleis ist 11.

Allgemein:

A_1 ist B.
A_2, A_3 .... verhalten sich ebenso wie A_1.

A ist B.

Sind aber die im zweiten Vordersatz aufgezählten Fälle noch nicht genügend erforscht, so wird die Induktion folgende Form annehmen müssen:

A_1 ist B.
A_2, A_3 .... verhalten sich wahrscheinlich ebenso wie A_1.

A ist wahrscheinlich B.

b) Sieht man auf das Resultat der Induktion, so ergibt sich eine weitere Einteilung. Mit Wundt (Logik II.) unterscheiden wir je nach dem Grade der Allgemeinheit, welche dem durch Induktion gewonnenen allgemeinen Satze, dem Gesetze zukommt, drei Stufen:

1. Rein empirische Gesetze, die keine Angaben über Kausalbeziehungen enthalten. »Ein empirisches Gesetz ist eine Gleichförmigkeit, sei es der Aufeinanderfolge oder des Zusammenbestehens, welche in allen Fällen, die innerhalb der Grenzen unserer Beobachtung liegen, Stich hält, die jedoch keine Sicherheit dafür gewährt, dafs sie auch aufserhalb dieser Grenzen Stich halten wird; entweder, weil das Konsequens nicht wirklich die Wirkung des Antecedens ist, sondern mit diesem zusammen einer Kette von Wirkungen angehört, die aus früheren noch nicht ermittelten Ursachen fliefsen, oder weil wir Grund haben zu glauben, dafs die Succession (obgleich sie einem ursächlichen Verhältnis angehört) sich in einfachere Succesionen auflösen läfst, und, als von einem Zusammenwirken mehrerer Faktoren abhängig, einer unbekannten Menge von möglichen Gegenwirkungen ausgesetzt ist. Mit anderen Worten, ein empirisches Gesetz ist eine Verallgemeinerung, bei der wir uns nicht damit zufrieden geben können, sie wahr zu finden, sondern noch fragen müssen, warum sie wahr ist.« (Mill a. a. O. III, 262 f.)

2. Allgemeinere Erfahrungsgesetze, welche durch Zusammenfassung einzelner empirischer Gesetze gebildet werden.

3. Kausalgesetze und die logische Begründung von Tatsachen.

3. Hilfsverrichtungen. Die wichtigsten Hilfsverrichtungen der Induktion sind einerseits die Beobachtung und die Beschreibung, bezw. Vergleichung, andrerseits die Abstraktion. Daher ist auch das, was über Anschaulichkeit und Anschauungsunterricht (s. d.) zu sagen ist, von grundlegender Bedeutung für eine pädagogische Theorie der Induktion, und weiterhin ist es für

*) System der deduktiven und induktiven Logik. Ausgabe von Gomperz. 1872 f. I, 331. (Gesammelte Werke II.)

**) Kopenhagen-Leipzig. 1890, S. 76—80.

die Wertschätzung der neueren Pädagogik, welche der Abstraktion im Lernprozefs eine wesentliche Aufgabe zuweist, nicht belanglos, dafs sie sich im Einklange mit logischen und psychologischen Erkenntnissen befindet.

4. Bedeutung der Induktion und ihr Verhältnis zur Deduktion. Was die Bedeutung der Induktion betrifft, so ist, wenn man ihr Wesen begriffen hat, ohne weiteres einleuchtend, dafs sie überall da, wo eine reiche Fülle konkreter Einzelheiten zur Beobachtung und Vergleichung bereit liegt, also auf dem Gebiete der äufseren Natur, das erfolgreichste Werkzeug zur Gewinnung allgemeinerer Erkenntnisse ist. In der Tat verdanken auch die Naturwissenschaften, seit sie sich aus den Umarmungen naturphilosophischer Voreingenommenheiten befreit haben, der ausgiebigen und gewissenhaften Anwendung der Induktion ihren ungeahnten Aufschwung. Auch in den Geisteswissenschaften übt sie zur Zeit eine nicht mehr zu bestreitende Herrschaft aus. Sie hat sich hier Gebiete erobert, die früher der Tummelplatz aprioristischen Konstruierens waren; es sei, von der Psychologie gar nicht zu reden, nur an die Versuche erinnert, auf induktivem Wege zu ästhetischen Gesetzen zu gelangen, oder nach Fechners trefflichem Ausspruche, eine »Ästhetik von unten« zu begründen. Auch für die Pädagogik dürfte die Zeit verwegener Systemzüchterei zu Ende sein, und es mufs als Ausdruck weitverbreiteter Anschauungen betrachtet werden, wenn z. B. L. Stein*) vor einiger Zeit den Versuch wagte, der Pädagogik der Zukunft die Aufgabe zuzuweisen, ihre Gesetze aus »statistisch ermittelten oder experimentell erforschten Tatsachen« abzuleiten: »Bildeten bisher eine halbtheologische Ethik und die spekulative Psychologie die wichtigsten Hilfsdisziplinen der Pädagogik, so sollen in Zukunft Physiologie, Gehirnanatomie, die Biologie in ihrem weitesten Verstande, daneben aber auch Schulhygiene, Demographie, eine nach pädagogischen Gesichtspunkten ausgebaute Statistik, Soziologie, endlich und insbesondere die experimentelle Psychologie die hilfswissenschaftlichen Unterlagen bilden, auf denen ein künftiges System der experimentellen Pädagogik zu ruhen und sich aufzubauen hätte.«

So wichtige Dienste aber auch die Induktion in allen Wissenschaften leistet, so wird doch keine derselben der Deduktion ganz entraten können. Es wird sich immer als eine verhängnisvolle Einseitigkeit herausstellen, wenn eine der beiden Methoden ausschliefslich zur Anwendung gelangt. Die Induktion allein würde sehr langsam zu wertvollen Resultaten gelangen, während der ausschliefslich deduktive Weg zu bodenlosen Theorien und Fiktionen führen müfste. Induktion und Deduktion müssen sich gegenseitig, manchmal Schritt für Schritt unterstützen und ergänzen.

Gegen die mafslose Überschätzung der Induktion wendet sich u. a. auch Dühring (a. a. O. S. 94): »Nichts ist ärmlicher als die blofs aufzählende Induktion, die sich in der Statistik breitmacht. Man könnte von dieser Zählerweisheit sagen, dafs in ihr das geringste Mafs von Verstand zur Anwendung komme, und dafs sie daher tief unten im Erdgeschofs des wissenschaftlichen Gebäudes hause. Etwas höher ist schon das Klassifizieren belegen, wie es beispielsweise bei Zoologen und Botanikern den ersten Zielpunkt des Wissens gebildet hat. Von einer höheren Wissenschaft kann aber erst da die Rede sein, wo die Induktion ihr letztes Ziel gehörig erreicht und in strenge Deduktion übergeht. Für diese Gestaltung liefert die rationelle Mechanik das vorzüglichste Beispiel.« Das ist auch der Standpunkt der Erkenntnistheorie und selbst Mill sagt einmal: »Deduktion heifst das grofse wissenschaftliche Werk unserer und der künftigen Zeiten.« Wenn man also den logischen Wert in Betracht zieht, so mufs man der Deduktion den Vorzug geben. Wer sich aber blofs auf den Boden des Tatsächlichen stellt, wird die Induktion höher stellen und so ist es auch begreiflich, dafs die meisten Naturforscher sie für die Universalmethode halten. »Tatsächlich denken die Menschen mehr induktiv als deduktiv; tatsächlich kommen die meisten unserer Urteile auf Grund instinktiver Generalisation aus sog. Erfahrungstatsachen zu Wege; tatsächlich sind

*) Deutsche Rundschau von Rodenberg. XXII, 11. S. 240—250. Wieder abgedruckt in: An der Wende des Jahrhunderts. Versuch einer Kulturphilosophie. Freiburg 1899, S. 272 ff.

die Übereinstimmungs- und Differenzmethode die häufigst angewandten aller Schlufsweisen; tatsächlich begnügen wir uns im gewöhnlichen Leben sehr oft — wohl oder übel — mit Indizien, Wahrscheinlichkeiten, Vermutungen; tatsächlich beherrscht die inductio per enumerationem simplicem nicht blofs den Kopf des Tieres und des Kindes, sondern in gewissem Grade selbst des denkenden Forschers; tatsächlich finden wir auch in der Wissenschaft unsere Erkenntnisse regelmäfsig mittels Hypothesen, die ihrerseits gewöhnlich via Induktions- oder Analogieschlusses gefunden wurden: — aber Tatsächlichkeit und Erkenntniswert liegen in verschiedenen Ebenen und die erkenntnis-theoretische Logik (die einzig denkbare) sieht die Denkvorgänge von einem grundsätzlich anderen Standpunkt aus an als die Empirie des täglichen Lebens und selbst als die Psychologie« (vergl. Reichel a. a O. S. 147 f.).

5. Der Lernprozeß. Didaktische Folgerungen. Die ältere Didaktik rechnete zu ihren wertvollsten Inventarstücken eine Reihe sog. Methoden, die ebenso wohl ausgeklügelt waren, wie gewisse Begriffsspielereien der formalen Logik, aber so wenig die Praxis beeinflussen oder gar fördern konnten wie diese das Denken. Der neueren Didaktik, vor allem Herbart, gebührt das grofse Verdienst, das wahre Wesen der geistigen Aneignung erkannt und jenen lächerlichen Kultus mit inhaltsarmen, nur die Aufsenseite unterrichtlicher Handgriffe bezeichnenden Terminis überwunden zu haben. Sie hat das Wertlose beseitigt, das Brauchbare aber unter Aufgabe seiner Selbständigkeit in den Lernprozefs eingegliedert. Indem wir auf den Artikel »Formalstufen« verweisen, begnügen wir uns, kurz anzudeuten, wie sich im Lernprozefs Induktion und Deduktion die Hände reichen. Der Weg von der Anschauung zum Begriff, also bis zur vierten Stufe, ist der der Induktion, während die Stufe der Anwendung in der Hauptsache deduktiver Natur ist. Dabei ist freilich zu beachten, dafs von einer eigentlichen Induktion mit logischer Beweiskraft, einige wenige Fälle ausgenommen, im Unterricht nicht die Rede sein kann. Nur die Richtung ist eine induktive, und es wird mancher, sozusagen autoritativen Stützen von seiten des Lehrers bedürfen, um die Prämissen zu vervollständigen. Daher dürfte es sich empfehlen, im Gegensatz zur logischen Induktion von einer spezifisch didaktischen zu reden. »Ganz abgesehen von der dazu erforderlichen, aber nicht zur Verfügung stehenden Zeit, würde die reine »Induktion« vom Schüler die gleiche, umfangreiche Gedankenarbeit verlangen, wie sie der wissenschaftlich geschulte Forscher durchmacht. Dem Schüler kann unter tunlichst weitgehender Inanspruchnahme seiner Selbständigkeit nur gezeigt werden, wie man durch eine Reihe von Induktionsschlüssen zum Auffinden eines Gesetzes gelangen kann, wobei durch den Lehrer das im allgemeinen unvollständige Beobachtungsmaterial so weit ergänzt werden mufs, dafs der Schüler wirklich von der Beweiskraft der Schlüsse überzeugt ist.« *) In diesem Zusammenhang wird auch verständlich, worauf Regener**) abzielte, wenn er sagte: »Die [pädagogische] Induktion sammelt keineswegs einzelne Fälle, um sie zu vergleichen, sie geht von der Analyse eines Falles aus, induziert das Gesetz und zieht andere Fälle hinterher herbei zur Bestätigung oder Berichtigung des aufgestellten Gesetzes.«

Damit soll nun keineswegs der wohlfeilen Gepflogenheit das Wort geredet werden, nach welcher die Leitfadenkost, also Regeln, Definitionen, systematisch angeordnete Exzerpte aus Kompendien u. dgl., dem Schüler ohne weiteres vorgesetzt wird. Es bleibt immer eine beherzigenswerte Mahnung, was die Verfasser der »Schuljahre« im Eingange ihres Unternehmens schrieben: »Leider ist zum Schaden des heranwachsenden Geschlechts die Sippe derer immer noch nicht ausgestorben, die letzteres (d. i. die dogmatische Überlieferung des Wissensstoffes) für möglich halten, so offenkundig auch die traurigen Resultate sind, die aus solchem Beginnen hervorgehen. Ein müheIos überkommenes Begriffsmaterial erzeugt stets nur ein leeres Scheinwissen, das in seinem Fortgange all die Hohlheit, den Schein, die Phrase, die Blasiertheit zur Folge hat, an welchem unsere Zeit so sehr

*) J. Kiefsling in Baumeisters »Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen«, X, 20.

**) Grundzüge einer allgemeinen Methodenlehre des Unterrichts, 1893, S. 236.

krankt. Selbst mufs der Schüler sich seine Begriffswelt erschaffen; denn jeder hat an lebendigem Wissen nur, was er sich durch eigene geistige Tätigkeit erworben hat.« Darin ist ein auch ethisch bedeutsames Moment begründet. Der induktiv begründete, nach den Gesetzen des Lernprozesses geleitete Unterricht ist eine Art intellektueller Polizeimafsregel gegen blindes und gedankenloses Nachsprechen unverstandener Worte. Auch nach einer anderen Seite vermag er gedeihlich zu wirken: er wird die Neigung zu vorschnellen Verallgemeinerungen eindämmen. Dem umsichtigen Lehrer dürfte es nicht an Gelegenheiten fehlen, seinen Schülern Jacotots Wort nahe zu bringen: »Geh' immer von den Tatsachen aus! Solange du die Tatsachen nicht siehst, sage nichts, oder du läufst Gefahr, zu faseln.«

Was schliefslich die Unterrichtsfächer und ihr Verhältnis zur Induktion betrifft, so mufs auf die einzelnen Artikel des vorliegenden Handbuchs und auf die in folgendem aufgeführten Schriften verwiesen werden.

Literatur: Aufser den schon genannten Werken seien folgende namhaft gemacht: Whewell, Geschichte der induktiven Wissenschaften. Deutsch von Littrow, 1839—1842. — E. F. Apelt, Die Theorie der Induktion. Leipzig 1854. — R. Eucken, Geschichte und Kritik der Grundbegriffe der Gegenwart. Ebenda 1878, S. 28—68. — J. Bergmann, Grundprobleme der Logik. Berlin 1895, S. 173f. — P. Ehrat, Die Bedeutung der Logik, bezw. der Erkenntnistheorie für Wissenschaft, Schule und Leben. Mit besonderer Rücksicht auf die Lehrerbildungsanstalten. Zittau 1896. — Benno Erdmann, Zur Theorie der Beobachtung. Archiv f. system. Philos. I, 1. u. 2. — Wiget, Die formalen Stufen des Unterrichts. — Dörpfeld, Die schulmäfsige Bildung der Begriffe. — E. Koenig, Die Entwicklung des Kausalproblems. II (1890), S. 249ff. — A. Lehmen, Lehrbuch der Philosophie. I (1889), S. 126 u. 237. — J. H. v. Kirchmann, Katechismus der Philosophie. 4. Aufl. 1897, S. 66. — E. v. Hartmann, Kategorienlehre. 1896. S. 294 ff. — H. Reichel, Darstellung und Kritik von J. St. Mills Theorie der induktiven Methode. Ztschr. f. Philos. u. philos. Kritik. 122, 2 u. 123, 1 u. 2. — E. Dühring, Logik und Wissenschafts-Theorie. 2. Aufl. Leipzig 1905, S. 92 ff. K. Gneifse, Deduktion und Induktion. Eine Begriffsbestimmung. Strafsburg 1899. — L. Glahn, Die Untrüglichkeit unserer Sinne. Hannover 1898, S. 49 f. — O. Schneider, Transcendentalpsychologie. Leipzig 1891, S. 212. — A. Schulte-Tigges, Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage. I. Berlin 1898, S. 24 ff. — Fr. Lauczizky, Lehrbuch der Logik. Wien 1890, S. 115 f. u. 94 f. — Fr. Dittes, Lehrbuch der praktischen Logik. Leipzig 1876, S. 71 f. — K. Uphues, Grundlehren der Logik. Breslau 1883, S. 164 ff. — W. Schuppe, Grundrifs der Erkenntnistheorie und Logik. Berlin 1894, S. 53 f. — Fr. Raab, Das induktive und ursachliche Denken. Wien 1882. — J. v. Liebig, Über Francis Bacon von Verulam und die Methode der Naturforschung. München 1863. — H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. Leipzig 1894. — J. Lattmann, Geschichte der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts. Göttingen 1896, S. 431. — J. Boock, Methodik des deutschen Unterrichts. Berlin 1901, S. 82 ff. u. 149 ff. — E. Laas, Der deutsche Unterricht. Ebenda 1872, S. 159 ff. — Baumeisters Handbuch d. Erziehungs- u. Unterrichtslehre. X, 19 f.; XIII, 9 ff. — Ziller, Materialien zur spez. Pädagogik. Dresden 1886, S. 206. — H. St. Chamberlain, Kant. München 1906.

Ludwigshafen a. Rh. H. J. Eisenhofer.

Industrieschulen

1. Begriff. 2. Geschichte. 3. Arten.

1. Begriff. Der Name wurde ursprünglich abgeleitet von dem lateinischen industria = der Fleifs. Um die Kinder, deren Schulzeit kurz bemessen war, schon in der Jugend an eine geregelte praktische Tätigkeit zu gewöhnen, wurden sie in besonderen Industrieschulen zur Arbeit angehalten. Es gab derartige Anstalten sowohl für Knaben, als für Mädchen. Die Beschäftigungen der Knaben lehnten sich gewöhnlich an die Erwerbszweige an, welche in dem betr. Orte hauptsächlich vertreten waren. Ihre Gründung begann am Ausgange des 18. Jahrhunderts gleichzeitig in verschiedenen Städten. Mit der gröfseren Inanspruchnahme der Kinderarbeit durch die Fabriken verschwanden sie. Für Mädchen gewährte man eine möglichst umfassende Ausbildung in weiblichen Handarbeiten und es bestanden derartige Anstalten seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts in vielen deutschen Städten und auch in einzelnen Dörfern. Die Einführung des Handarbeitsunterrichts in den Volksschulen führte zu ihrer Auflösung.

Jetzt versteht man unter Industrie jede Tätigkeit, welche aus den Rohstoffen der Naturreiche Erzeugnisse herstellt, die durch diese an ihnen verrichtete Arbeit überhaupt erst einen Gebrauchswert, wenigstens doch einen höheren Wert erlangen oder auch einen gröfseren Nutzen darbieten. Die Lieferung der Rohstoffe durch die Land-

wirtschaft, den Bergbau und den Forstbetrieb gehört deshalb ebensowenig zur Industrie im eigentlichen Sinne des Wortes, als diejenige Arbeit, welche die Vermittlung zwischen dem Produzenten und Konsumenten übernommen hat, d. i. der Handel. Für gewöhnlich unterscheidet man Klein- und Grofsindustrie, Haus- und Fabrikbetrieb.

Zu den Industrieschulen gehören alle Anstalten, welche zur erfolgreichen Tätigkeit innerhalb eines der genannten Betriebe vorbereiten. Die Wirksamkeit der Schulen mufs eine dreifache sein. Zum Betriebe jedes Gewerbes ist eine gewisse allgemeine Bildung nötig, welche den Verkehr mit der Kundschaft erleichtert und die nötige Intelligenz verleiht, um der naturgemäfsen Entwicklung des gewählten Berufes folgen zu können; aufserdem ist nötig, die wissenschaftliche Erklärung der Vorgänge zu vermitteln, welche sich täglich im Betriebe vollziehen; die Schule mufs demgemäfs eine Summe von Kenntnissen, allgemeiner und fachgewerblicher Natur, dem Schüler zum Eigentum geben. Für jeden Industriellen ist es nötig, eine ihm gelieferte Zeichnung zu verstehen oder eine solche, soweit sie sich auf Gegenstände seines Arbeitsgebietes bezieht, selbst herzustellen; es ist auch im Interesse eines gedeihlichen Betriebes erforderlich, durch eine geregelte Buchführung gewissenhaft Ordnung zu erhalten. Zur Erreichung dieses Zieles mufs die Schule eine Anzahl von Fertigkeiten beibringen. Endlich hat die zur Zeit immer schärfere Ausbildung der Arbeitsteilung zur Folge, dafs nicht nur in der Grofsindustrie, sondern auch in vielen Kleingewerben der Spezialitätenbetrieb zur Durchführung gelangt. Unter solchen Umständen kann der junge Mensch in seinem Lehrgeschäfte nur selten eine den ganzen Beruf umfassende Ausbildung erlangen, weshalb auch in dieser Beziehung die Industrieschule eintreten und die allseitige Heranbildung der Lehrlinge in Bezug auf die eigentliche Gewerbsarbeit übernehmen mufs.

Der Volksschule ist die Aufgabe zugefallen, den Kindern jene allgemeine Bildung und harmonische Ausbildung zu vermitteln, welche für die Betätigung als Mensch und Bürger in Familie, Gemeinde, Kirche und Staat nötig ist; die Vorbereitung auf einen bestimmten Beruf liegt ihr fern. Aus diesem Grunde werden von der Volksschule Kenntnisse und Fertigkeiten nur im Interesse dieser Erziehung gelehrt und geübt, und selbst die Handarbeit, welche in verschiedenen Volksschulen dem Unterrichte eingegliedert ist, kann lediglich erziehlichen Zwecken dienen (s. Arbeitsschule, Armenschule, Handarbeit für Knaben).

Die vorher gekennzeichnete Vorbereitung für die erfolgreiche Tätigkeit innerhalb der Industrie ist aber notwendig. Sie erscheint gerade in der Gegenwart um so wichtiger, als die Anforderungen an die einzelnen Arbeitskräfte selbst an minder verantwortungsvoller Stelle wesentlich höhere sind, als dies in früheren Zeiten der Fall war. Der Einflufs der Wissenschaft, die grofse Ausbreitung der Verkehrsmittel, die Ausnutzung der Dampfkraft und der Elektrizität, die Arbeitsteilung und die scharfe Konkurrenz haben den Betrieb fast aller Industriezweige wesentlich schwieriger gestaltet, so dafs nur ein gründlich ausgebildeter Mann den bedeutend höheren Anforderungen zu genügen vermag. Die Volksschule kann diese Vorbildung nicht gewähren. Die Werkstättenlehre begnügt sich in der Regel mit einer Ausbildung der Geschicklichkeit in der Herstellung der wenigen Produkte, welche in dem fraglichen Betriebe erzeugt werden. Es müssen infolgedessen besondere Anstalten geschaffen werden, welche das heranwachsende Geschlecht für den Betrieb in der Industrie genügend vorbereiten.

Diese Überzeugung beseelte schon am Ausgange des vorigen Jahrhunderts verschiedene Kreise. Man schuf fast zu gleicher Zeit an verschiedenen Orten einen gewerblichen Unterricht. In Hamburg war es 1766 die »Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe«, welche Zeichenkurse einrichtete; in Lübeck schuf die »Gesellschaft zur Beförderung gemeinnütziger Tätigkeit« 1794 eine Sonntags- und 1795 eine Zeichenschule; in München gründete Franz Xaver Kefer 1792 eine »Sonn- und Feiertagsschule für Handwerksjungen und Gesellen«; in Weimar und Eisenach errichteten Herzog Karl August und Goethe Zeichenschulen. In Österreich war es Maria Theresia, welche mehrere gewerbliche Fachschulen und in Wien ein

Realinstitut gründete; leider liefsen die nicht glücklich gewählte Organisation und fortwährender Geldmangel die Anstalten nicht zu richtiger Blüte gelangen. Unter Kaiser Josef II. wurde ein sonntäglicher Unterricht für Lehrlinge solcher Gewerbe errichtet, für welche einige Fertigkeit im Zeichnen wünschenswert ist. Da schon von Maria Theresia der Anfang mit der Errichtung von Realschulen gemacht worden war, wurde unter der Regierung von Kaiser Franz mit der Begründung derartiger Anstalten fortgefahren. Die Realschulen hatten sich während dieser Zeit auch im eigentlichen Deutschland langsam entwickelt. Die erste derselben wurde 1748 von Hecker in Berlin gegründet. Wie der Name besagt, sollten diese Schulen dem »realen«, dem wirklichen Leben dienen, im Gegensatze zu den humanen Gymnasien, welche damals allein für den Besuch der Universität vorbereiteten. Sie waren berufen, ihren Schülern »diejenige Bildung auf dem technischen Gebiete zu verschaffen, welche ohne tiefere wissenschaftliche Studien möglich ist, und dadurch dem eigentlichen Gewerbestande die Gelegenheit zu bereiten, sich die für seinen Beruf nötigen Kenntnisse auf die geeignetste Weise zu erwerben.« Leider hatte man diesen Realschulen zuviel aufgegeben; der Schüler sollte sich nicht nur ein ziemlich grofses, systematisches Wissen aneignen, sondern er sollte sich auch zum künftigen Gewerbsmann herausbilden; um den letzteren Zweck zu erreichen, hatte man ein paar Stunden Baukunst, Maschinenlehre usw. aufgenommen. Im weiteren Entwicklungsgange dieser Schulen überwucherte bald die erste Aufgabe, Vermittlung einer besseren allgemeinen Bildung; die sog. praktischen Fächer kamen sehr rasch in Wegfall. Die anfänglich zumeist nur 3jährige Unterrichtszeit wurde verlängert, die Zahl der Berechtigungen wurde vermehrt, und wenn auch heutigen Tages noch ein Hauptgewicht auf neuere Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften gelegt wird, so ist doch zur Stunde die Realschule vollständig aus dem Gebiete der »Industrieschulen« ausgeschieden. Ein Blick auf die Abiturientenverzeichnisse jeder Realschule bestätigt diese Tatsache; denn neben denen, welche sich der Kaufmannschaft oder der Beamtenlaufbahn widmen, kommt die Zahl derjenigen, welche in die Industrie übergehen, nur wenig in Betracht.

Seit dem Anfange des 19. Jahrhunderts erhielten die Sonntagsschulen, welche damals als Nachhilfeschulen schon vielfach bestanden, einen mehr gewerblichen Charakter; sie wurden von Innungen errichtet und erhalten und legten zumeist ein Hauptgewicht auf das Zeichnen. Man machte sich immer mehr von dem Charakter der Wiederholungsschule frei und gab dann den Anstalten auch den passenderen Namen Fortbildungsschulen. Namentlich in Sachsen, wo 1843 schon 65 Sonntagsschulen bestanden und in Süddeutschland entwickelten sich diese Anstalten recht günstig. In Nassau, Baden, Hessen und Württemberg sorgten die Regierung und die Gewerbevereine für möglichst weite Ausbreitung und gute Gestaltung der Schulen. In Norddeutschland, speziell in Preufsen, aber geschah sehr wenig, so dafs letzteres Land 1858 nur 274 Schulen mit 21 500 Schülern zählte.

Als sich die Realschulen immer weiter von ihrer ursprünglichen Aufgabe entfernten, wendete man sich in Deutschland der Errichtung von Gewerbeschulen zu, in denen die Bedürfnisse der Industrie ausschliefslich Berücksichtigung fanden. In Bayern wurde durch das Gesetz vom 16. Februar 1833 der systematische Gewerbschulunterricht zuerst rechtlich sicher gestellt und auch in den übrigen deutschen Staaten interessierte man sich nunmehr mehr für den Gegenstand. In schnelleres Tempo kam die Entwicklung des gewerblichen Schulwesens allerdings erst, seitdem die Gewerbefreiheit und die Freizügigkeit an die einzelnen Industriellen höhere Anforderungen stellten, seit Errichtung des Norddeutschen Bundes und des Deutschen Reiches. Seit jener Zeit aber hat sich ein grofses Netz von gewerblichen Fortbildungsschulen, niederen und höheren Gewerbeschulen, Handwerkerschulen und Fachschulen über Deutschland ausgebreitet; auch die technischen Hochschulen haben eine zeitgemäfse und den Bedürfnissen der Gegenwart entsprechende Umgestaltung erfahren.

Das unterste Glied in der Kette der jetzt bestehenden Industrieschulen bilden:

a) Die gewerblichen Fortbildungsschulen. Für die Errichtung derartiger Anstalten hat

zuerst die Württembergische Regierung viel getan; die ersten Grundsteine wurden bereits 1818 gelegt und nachdem für die Organisation und Leitung der Anstalten die »Königliche Kommission für die gewerblichen Fortbildungsschulen« eingesetzt worden war, nahm die Entwicklung einen derartig günstigen Verlauf, dafs es schon im Jahre 1889 nicht weniger denn 168 derartige Schulen mit 13 649 Schülern gab. Allerdings stand mit v. Steinbeis lange Zeit eine Kraft ersten Ranges als Präsident an der Spitze der Königlichen Kommission; aber auch seine Nachfolger haben es verstanden, für die glückliche Weiterentwicklung der Schulen zu sorgen. In Nassau, Baden und Hessen bestehen gut organisierte und weit verbreitete Gewerbevereine mit centraler Leitung, welche ihre Haupttätigkeit in der Begründung und Erhaltung gewerblicher Fortbildungsschulen suchen. In Bayern haben die gewerblichen Fortbildungsschulen durch das Gesetz vom 1. Oktober 1870 eine neue rechtliche Grundlage erhalten.

Eine eigentümliche Entwicklung hat das gewerbliche Fortbildungsschulwesen noch in Mecklenburg-Schwerin genommen; hier sorgte das Gesetz vom 26. April 1836 für die Gründung und ausreichende staatliche Unterstützung der Anstalten. In verschiedenen der übrigen deutschen Staaten bietet § 120 der deutschen Gewerbeordnung vom 21. Juni 1869 die rechtliche Grundlage, welche den Gemeinden das Recht gewährt, durch Ortsstatut alle der Industrie angehörigen jungen Leute bis zum 18. Lebensjahre zum Besuche der Fortbildungsschule zu verpflichten. Die glücklichere Fassung der fraglichen Bestimmung im Abänderungsgesetz der Gewerbeordnung vom 1. Juni 1891 hat auch einen gröfseren Bestand in diese Schulen gebracht. Von den deutschen Staaten stützt sich besonders Preufsen bei Errichtung dieser Art von Schulen auf das Gewerbegesetz. Hier hat die Errichtung gewerblicher Anstalten ein rascheres Tempo angenommen, seitdem die Anstalten unter das Ministerium für Handel und Gewerbe gestellt sind. Landesgesetzliche Bestimmungen bestehen nur für Westpreufsen und Posen, für welche Provinzen das Gesetz vom 4. Mai 1886 der Regierung das Recht einräumt, derartige Schulen in allen Gemeinden zu errichten. Eine verschiedenartige Entwicklung haben die gewerblichen Fortbildungsschulen in den Ländern mit Fortbildungsschulpflicht genommen. In Württemberg, Baden und Hessen sorgt seit langer Zeit die Organisation der Gewerbevereine usw. für einen guten gewerblichen Unterricht; man hat infolgedessen den obligatorischen Fortbildungsschulen von vornherein den Charakter allgemein bildender Anstalten aufgedrückt und infolgedessen den Zeichenunterricht nicht aufgenommen. In Sachsen, Weimar, Koburg, Sondershausen gehört dagegen der Zeichenunterricht zu den Lehrfächern der obligatorischen Fortbildungsschule, was zur Folge hatte, dafs auch diese Schulen in Orten mit vorwiegend industriellen Betrieben einen gewerblichen Charakter annahmen. Es ist infolgedessen in diesen Ländern die Errichtung besonderer gewerblicher Fortbildungsschulen kein dringendes Bedürfnis und es darf wohl angenommen werden, dafs in den Ländern mit Pflichtfortbildungsschulen, denen der Zeichenunterricht gegeben ist, in Zukunft diesen Anstalten der niedere gewerbliche Unterricht zufallen wird, während besondere industrielle Schulen nur für diejenigen Personen errichtet werden, welche eine höhere Ausbildung oder nach ihrer Entlassung aus der Fortbildungsschule eine weitere Fortbildung suchen (s. Fortbildungsschule).

Bezüglich der einzuführenden Unterrichtsgegenstände herrscht grofse Verschiedenheit der Ansichten. Einig ist man überall nur in der Meinung, dafs Zeichnen, Deutsch und Rechnen betrieben werden müssen. Im übrigen richtet man sich nach den örtlichen Verhältnissen oder den Bedürfnissen der Schüler, was leider zur Folge hat, dafs auf den Stundenplänen nicht weniger gewerblicher Fortbildungsschulen eine lange Reihe von Unterrichtsgegenständen verzeichnet ist, in denen dem »System« zu Liebe oft ein sehr umfangreicher Stoff behandelt wird. Nachdem aber Jessen, Stuhlmann, Lachner, Kiefhaber usw. das gewerbliche Moment in den Mittelpunkt des Zeichenunterrichts gestellt, und nachdem Rücklin durch seine grundlegenden Arbeiten auch für den übrigen Unterrichtsstoff in einer »Geschäftskunde« den geeigneten Mittelpunkt aller Belehrungen gefunden hatte, ist in vielen Schulen eine

wesentliche Beschränkung in dieser Beziehung eingetreten. Im allgemeinen kann man sagen, dafs die Aufgabe der gewerblichen Fortbildungsschule nur darin besteht, der Industrie möglichst gute Hilfskräfte zuzuführen, tüchtige Arbeiter und Werkführer in weniger bedeutenden Betrieben. Es beträgt infolgedessen die Unterrichtsdauer gewöhnlich auch nur 3—4 Jahre in wöchentlich 6—8 Stunden.

b) Gewerbeschulen verfolgen höhere Ziele. Während niedere Gewerbeschulen sich in Stundenzahl und Unterrichtszeit derartig beschränken, dafs der Besuch derselben neben der Betreibung eines praktischen Berufes möglich ist, nehmen die höheren Gewerbeschulen die ganze Zeit des Schülers in Anspruch. Vielfach sind beide Unterarten in einer Anstalt vereinigt. Die niederen Gewerbeschulen haben die Aufgabe, Werkführer gröfserer und Leiter kleiner Betriebe heranzubilden; die höheren Gewerbeschulen verfolgen dagegen den Zweck, diejenige wissenschaftlich technische Vorbildung zu geben, welche zum zeitgemäfsen Betriebe höherer Gewerbe erforderlich ist.

Die Organisation der niederen Gewerbeschulen erfolgt überall im Anschlusse an die industriellen Bedürfnisse des betr. Ortes; dieselbe ist daher sehr vielgestaltig. In vielen Gegenden erheben sich dieselben nur wenig über die gewerblichen Fortbildungsschulen, während sie in anderen, namentlich in grofsen Städten, eine reiche Gliederung erfahren. Die eine Art hat den Klassenunterricht eingeführt, durch welchen jeder Schüler zum Besuche aller Unterrichtsfächer seiner Abteilung verpflichtet wird; die andere Art überläfst den Schülern die Wahl der Unterrichtsfächer und behält sich nur die Bestimmung der Abteilung vor. Unterrichtsfächer sind auch hier überall Deutsch, Rechnen und Zeichnen; letzteres zerfällt vielfach in geometrisches, Projektions-, Freihand- und Fachzeichnen; hinzu kommen zumeist Geometrie, Modellieren, Naturlehre, Buchführung, Mathematik usw. Der Besuch ist überall ein freier; nur in verhältnismäfsig wenigen Orten (Berlin, Hamburg, Bremen, Stuttgart, München, Leipzig, Dresden, Zwickau, Magdeburg, Karlsruhe usw.) legen einzelne Innungen ihren Lehrlingen den Besuch der Schulen als Pflicht auf. Gewöhnlich werden die Schulen von einem Kuratorium geleitet und vom Staate beaufsichtigt; aufser einzelnen Fachlehrern sind die Lehrer zumeist den Lehrkräften der öffentlichen Volks- und höheren Schulen entnommen. Bisher hat nur Baden der Ausbildung von Gewerbelehrern in gröfserem Umfange seine Aufmerksamkeit zugewendet. Am Schlusse des Schuljahres finden Prüfungen statt, es werden Zensuren und Zeugnisse ausgeteilt und den besten Schülern Prämien zuerkannt.

Höhere Gewerbeschulen verlangen für den erfolgreichen Besuch eine bessere Vorbildung. Sie nehmen in ihren Unterrichtsplan alle diejenigen Wissenschaften auf, welche im industriellen Leben von Wert sind und betreiben dieselben in systematischer Weise. Den unmittelbar verwendbaren Lehrstoffen, z. B. Zeichnen, Mathematik, Physik, Chemie, wird ganz besondere Aufmerksamkeit zugewendet. Es arbeiten an denselben fast nur Lehrer mit technischer Vorbildung. Sie sind durchgängig als Mittelschulen zu betrachten. Doch sind auch hier verschiedene Grade zu beachten; die Handwerkerschulen im Grofsherzogtum Hessen nehmen z. B. einen weniger bedeutenden Stand ein als die Gewerbeakademie Sachsens in Chemnitz. In der Handwerkerschule zu Berlin, in der Kunst- und Gewerbeschule zu Magdeburg, in den Gewerbeschulen zu Hamburg, Hannover, München, Stuttgart, Karlsruhe, Leipzig usw. sind höhere und niedere Abteilungen vereinigt.

c) Die Fachschulen haben im Laufe der letzten Jahrzehnte eine ganz bedeutende Verbreitung gefunden. Sie wurden notwendig durch die Entwicklung, welche unsere Industrie genommen hat. Der Spezialitätenbetrieb in den einzelnen Gewerben machte eine allseitige Ausbildung der Lehrlinge unmöglich. Der Einfluls, welchen die Wissenschaft auf die Industrie erlangte, drängte zu einer tieferen Ausbildung; die vielen für den selbständigen Gewerbebetrieb nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten, welche weder Fortbildungschule noch Werkstätte beibringen (Warenkunde usw.) müssen in besonderen Anstalten behandelt werden. Es haben infolgedessen sowohl staatliche Behörden, als auch wirtschaftliche Verbände derartige Anstalten gewöhnlich

in Orten errichtet, in welchen eine Anzahl Betriebe des fraglichen Industriezweiges vorhanden ist. Sehr häufig sind diese Anstalten mit Musterwerkstätten verbunden, in denen die allseitige Ausbildung der jungen Leute in der praktischen Arbeit erfolgt. Das Ziel der Fachschulen ist durchgängig, künftige Betriebsleiter mit der zeitgemäfsen wissenschaftlichen und praktischen Ausbildung auszurüsten. Das Schülermaterial besteht deshalb gewöhnlich aus Leuten, welche die Lehrzeit in einer Werkstätte bereits beendet haben. Der Unterricht nimmt nur wenig auf allgemeine Bildung Rücksicht; er beschränkt sich vielmehr auf die Bedürfnisse des speziellen Berufes. Zu den ältesten Fachschulen gehören die Baugewerkschulen, die in allen Ländern ziemlich gleichmäfsig nach den vom Innungsverbande der deutschen Baugewerksmeister aufgestellten Grundsätzen organisiert sind. Bekanntere Schulen sind die Werkmeisterschulen (Dortmund, Leipzig usw.), Webeschulen (Crefeld, Spremberg, Berlin, Aachen, Chemnitz, Gera, Passau usw.), Kunstgewerbeschulen (Berlin, Breslau, Dresden, Düsseldorf, Hanau, Karlsruhe, Mainz, Nürnberg, Pforzheim, Plauen usw.); sehr viele Fachschulen hat Sachsen (Schifferschulen, Spitzenklöppelschulen, für Spielwarenindustrie, für Barbiere, Blecharbeiter, Buchdrucker, Konditoren, Dampfkesselheizer, Drechsler, Drogisten, Färber, Gerber, Maler, Instrumentenbauer, Müller, Posamentierer, Schneider, Schuhmacher, Schlosser, Tapezierer, Tischler, Uhrmacher, Weber, Zimmerleute.)

d) Die Lehrwerkstätte ist nicht blofs Schule, sondern auch Fabrikationsanstalt; sie hat ihren Schwerpunkt in der Verfertigung von Waren von besonderer Güte unter Benützung aller Hilfsmittel, welche dem Berufe zur Verfügung stehen. Sie wurde notwendig, seitdem der Spezialitätenbetrieb die umfassende Ausbildung der Lehrlinge unmöglich machte. In der Regel haben die gröfseren Fachschulen je eine Lehrwerkstätte, wenigstens soweit es sich um Gewerbe handelt, die in geschlossenen Räumen betrieben werden. In neuerer Zeit haben die Versuche, die Ausbildung des industriellen Nachwuchses in die Lehrwerkstätte zu verlegen, einen gröfseren Umfang angenommen. Dieser Weg ermöglichte, dafs geistige und praktische Ausbildung Hand in Hand gehen, dafs die Übung in den Fertigkeiten des Berufes nicht dem Zufalle überlassen und von den bestellten Arbeiten abhängig gemacht, sondern dafs dieselbe in ein von pädagogischen Grundsätzen diktiertes System gebracht wird. Lehrwerkstätten sind vorhanden für Eisenbahnarbeiter, Schmiede, Weber, Barbiere, Maler, Schneider, Drechsler, Schlosser, Elektrotechniker, Maschinenschlosser, Optiker usw. (s. Fabrikschule).

e) Die Handwerkerschulen haben in Österreich eine originelle und segensreich wirkende Einrichtung erhalten. Die Tatsache, dafs viele junge Leute, welche eine bessere Ausbildung erhalten haben, für die praktische Arbeit verloren gehen, selbst wenn sich dieselbe nur wenig über das Mafs der Durchschnittsbildung des Arbeiters erhebt, bestimmte die Regierung zur Durchführung dreier Gedanken. Man begann mit der gewerblichen Ausbildung nicht erst nach beendeter Volksschulzeit, sondern nahm einen Teil dieser zu solchem Zwecke in Anspruch. Unsere gegenwärtig bestehenden Einrichtungen verlangen für gewöhnlich den Eintritt in höhere Schulen mit beendetem 10. Lebensjahre. Die Aufnahme in die Handwerkerschule erfolgt mit dem 12. Lebensjahre. Schon von diesem Jahre an erfolgt, und das ist der zweite Reformgedanke, die systematische Ausbildung zum Gewerbetreibenden. Auf dem Unterrichtsplane befinden sich infolgedessen als besondere Lehrgegenstände Materialienkunde, Technologie, gewerbliche Buchführung, Baukunde, Gewerbegesetzkunde, geometrisches-, Projektions-, Fach- und Bauzeichnen; aufserdem ist der Unterricht in Geographie, Naturlehre, Rechnen usw. auf die Bedürfnisse des Gewerbes zugeschnitten. Um aber die Schüler immer in der Überzeugung zu erhalten, dafs die praktische Arbeit der segenspendende Mittelpunkt des industriellen Lebens ist und um die Lust zu derselben in den Schülern grofs zu ziehen, findet schon im ersten Jahre wöchentlich ein 9stündiger Werkstättenunterricht statt; derselbe steigert sich im zweiten Jahre auf wöchentlich 12, im dritten auf wöchentlich 16 Stunden. Die Schüler werden in dieser Arbeitsschule nicht in den praktischen Arbeiten eines

bestimmten Berufes unterrichtet, sondern zunächst in den Handleistungen, welche grofsen Gruppen, z. B. der Metall- resp. der Holzbearbeitung gemeinsam sind, geübt, und erst später erhalten die jungen Leute Gelegenheit zu Arbeiten, die enger gezogenen Gruppen eigentümlich sind. Der Arbeitsunterricht dieser Schüler hat somit lediglich bestimmten erzieherischen Zwecken zu dienen; er ersetzt nicht die Meisterlehre, sondern ist ein Handfertigkeitsunterricht, der als Vorbereitung zur eigentlichen industriellen Arbeit eingerichtet ist.

f) Die technischen Hochschulen bilden den Schlufsstein der industriellen Lehranstalten. Sie nehmen den Rang wissenschaftlicher Hochschulen ein. Bei jedem staatlichen Polytechnikum gilt daher als Vorbedingung der Aufnahme zum vollberechtigten Besuche die mit Erfolg an einem Gymnasium, Realgymnasium oder einer Oberrealschule abgelegte Abgangsprüfung. Das Studium schliefst mit einer Staatsprüfung, der nach mehrjähriger praktischer Tätigkeit eine zweite Staatsprüfung folgt. Die Anstalten zerfallen gewöhnlich in Abteilungen für Hochbau, Ingenieure, Mechaniker, Chemiker, Elektrotechniker usw. Es gibt deren in Aachen, Berlin, Braunschweig, Darmstadt, Dresden, Hannover, Karlsruhe, München, Stuttgart usw. (S. Art. Hochschulen, technische.)

g) Die industrielle Ausbildung der Mädchen wurde nötig, seitdem der Überschufs der weiblichen Bevölkerung vielen Mädchen den Eintritt in die Ehe unmöglich macht. Es wurde demgemäfs die Erziehung der Frau zu einem Berufe Aufgabe von hoher sozial-pädagogischer Bedeutung. Es haben bereits viele Fortbildungsschulen für Mädchen ein gewerbliches Gepräge angenommen (s. Fortbildungsschulen). Aufserdem sind aber besondere Gewerbeschulen für Frauen begründet worden, in denen weibliche Hand- und Kunstgewerbarbeiten bis zur Meisterschaft geübt werden (Hamburg, Berlin, Leipzig, München, Karlsruhe, Posen, Rheydt, Potsdam usw.); hierher gehören auch die württembergischen Frauenarbeitsschulen. Besondere Fachschulen bestehen für Handsticken, Strohflechten, Zeichnerinnen, Photographen usw.

Literatur: Hermann, Über Einführung des Studiums der Technologie. Wien 1781. — Wagemann, Über die Bildung des Volkes zur Industrie. — von Wessenberg, Über die Bildung der gewerbtreibenden Klassen. — Karl Preusker, Bausteine. Leipzig 1835. — Nagel, Die Idee der Realschule. Ulm 1840. — Nagel, Reiseerfahrungen über den gegenwärtigen Zustand des Realschulwesens. Ulm 1844. — Ergebnisse der Beratungen der Gemeinnützigen Gesellschaft über die Fortbildung der Handwerkerlehrlinge. Basel 1848. — Finkh, Über Gewerbeschulen. Stuttgart 1829. — Lehmus, Die Gewerbeschule als Staatsanstalt. Nürnberg 1833. — Zeher, Briefe aus Mähren. Brünn 1882. — Beyschlag, Etwas über Sonntagsschulen. Augsburg 1823. — Fuchs, Die Sonntagsschule der Loge Balduin in Leipzig von 1816—1891. Leipzig 1891. — Böhmert, Über Sonntagsschulen. Leipzig 1843. — Schröder, Die gewerbliche Fortbildungsschule. Berlin 1872. — Das gewerbliche Fortbildungsschulwesen. Leipzig 1879. — Grunow, Die gewerbliche Fortbildungsschule. Weimar 1867. — Dr. Nagel, Die gewerblichen Fortbildungsschulen Deutschlands. Eisenach 1877. — Pache, Handbuch des Deutschen Fortbildungsschulwesens. 7 Bände. Wittenberg 1896—1905. — Pache, Die deutsche Fortbildungsschule. Halbmonatsschrift. Wittenberg. — Ressel, Die Fortbildungsschule. Wien 1895. — Patuschka, Die Praxis der Fortbildungsschule. Wittenberg. — Paulick, Lehrbuch f. Fortbildungsschulen. Dresden 1893. — Grundsätze bei der Ausbildung von Handwerkslehrlingen. Dresden 1890. — Lehrpläne für Fortbildungsschulen. Wittenberg. — Dr. Richter, Das Kunstgewerbe. Wien 1869. — Rücklin, Die Volksgewerbeschule. Leipzig 1888. — Rücklin, Der praktische Geschäftsbetrieb. Berlin 1894. — Wie soll sich der Bauhandwerker eine entsprechende Ausbildung erwerben? Halle 1892. — Güldner, Monteurschulen. Magdeburg 1895. — Dr. von Haymerle, Centralblatt für das gewerbliche Unterrichtswesen in Österreich. 4. Bd. Wien 1885. — Dr. Paul Scheven, Die Lehrwerkstätte. Tübingen 1894. — Dr. Grashof, Prinzipien der Organisation polytechnischer Schulen. Berlin 1865. — Bittrich & Huster, Industrie und Mutterberuf. Plauen 1896. — Ott, Fortbildungsschule und Kochschule. Bühl 1894. — Lüders, Denkschriften über die Entwicklung der gewerblichen Fachschulen und der Fortbildungsschulen in Preufsen. Berlin 1891. — Lautz, Geschichte des Gewerbevereins für Nassau. Wiesbaden 1895. — Genewein, Festschrift zur Feier des hundertjährigen Bestehens der Münchener Handwerksschule. München 1893. — Dr. Stoerl, Das Fortbildungsschulwesen im Königreiche Sachsen. Leipzig 1896. — Darlegung der im Königreiche Sachsen mit der Fortbildungsschule gemachten Erfahrungen. Dresden 1879. — Die Entstehung und Entwicklung der gewerblichen Fortbildungsschulen und Frauenarbeitsschulen in Württemberg. Stuttgart 1889. — Gesell, Vorschläge zur Hebung des badischen Gewerbeschulwesens. Pforzheim 1891. — Statistik der ge-

werblichen Unterrichtsanstalten im Grofsherzogtum Hessen. Jahresschrift. Darmstadt. — Bauer, Zur Geschichte der grofsherzoglichen Zeichenschule zu Eisenach. Eisenach 1864. — C. Melchior, Das Gewerbeschulwesen in Hamburg. Hamburg 1891. — Dr. Schübring, Die Verdienste der Lübeckischen Gesellschaft zur Beförderung gemeinnütziger Tätigkeit um Erziehung und Unterricht. Lübeck 1889. — Kerschensteiner, Eine Grundfrage der Mädchenerziehung. Leipzig 1903. — Dr. Mehner, Fortbildungsschulkunde. Dresden 1903. — Die Fachschule für Textilindustrie Deutschlands. Berlin-Steglitz 1904. — Simon, Das Fortbildungsschulwesen von Österreich-Ungarn. Denkschrift des Preufsischen Handelsministeriums. 1903. — Dönhoff, Das Fortbildungsschulwesen in England. Denkschrift des Preufsischen Handelsministeriums. 1903. — Dr. von Seefeld, Die Förderung des Kleingewerbes in Süddeutschland, Elsafs-Lothringen und der Schweiz. Denkschrift des Preufsischen Handelsministeriums. 1903.

Leipzig-Lindenau. Oskar Pache.

Infektionskrankheiten

s. Ansteckung und ansteckende Krankheiten

Innere Mission in der Schule

1. Gehört die innere Mission in die Schule? Das ergibt sich aus ihrem Wesen, wonach sie zum Verständnis der christlichen Religion unumgänglich gehört. 2. Bedeutung der inneren Mission für den Gesinnungsunterricht. 3. Ort und Art der Behandlung der inneren Mission in der Schule.

1. Gehört die innere Mission in die Schule? »Es tut Eins not, dafs die evangelische Kirche in ihrer Gesamtheit anerkenne: die Arbeit der inneren Mission ist mein! Dafs sie ein grofses Siegel auf die Summe dieser Arbeit setze: die Liebe gehört mir wie der Glaube. Die rettende Liebe mufs ihr das grofse Werkzeug, womit sie die Tatsache des Glaubens erweist, werden. Die Liebe mufs in der Kirche als die helle Gottesfackel flammen, die kund macht, dafs Christus eine Gestalt im Volk gewonnen hat. Wie der ganze Christus im lebendigen Gotteswort sich offenbart, so mufs er auch in den Gottestaten sich predigen und die höchste, reinste, kirchlichste dieser Taten ist die rettende Liebe. Wird in diesem Sinne das Wort der inneren Mission aufgenommen, so bricht in unserer Kirche jener Tag ihrer neuen Zukunft an.« Mit diesen Worten führt Wichern, der Vater der inneren Mission, in seiner denkwürdigen Rede auf dem Wittenberger Kirchentag 1848 die planmäfsige Betätigung und Organisierung christlicher Liebe als Sache der Kirche in diese ein. Damit sollte eine Reformarbeit an der evangelischen Kirche im grofsen Stil einsetzen. »Es bedarf einer Reformation,« hiefs es in derselben Rede, »oder vielmehr Regeneration aller unsrer innersten Zustände durch neue und erneute Taten und Offenbarungen des Glaubens und der Liebe — auf diese Neugeburt hinzuarbeiten ist die Kirche berufen.« Und die Aufnahme, die Wicherns zündende Rede bei dem Kirchentage fand, machte in der Tat die bisherige Liebesarbeit kleiner frommer Kreise zur Angelegenheit der Gemeinde.

Nach diesem grundlegenden Worte Wicherns bekundet sich vorzugsweise in der inneren Mission der in seiner Gemeinde lebendige und gegenwärtige Christus; sie ist der Christus, der in den Gottestaten der rettenden Liebe sich predigt, der durch sie in seinem Volke Gestalt gewinnt. Durch diese Betätigung der christlichen Liebe wird erst »die Tatsache des Glaubens erwiesen« und der evangelische Glaube als das lebendige, wirksame, »geschäftige Ding« dargestellt, das er nach Luther sein soll. Durch die innere Mission wird der bekannten, von Gegnern der Religion und Kirche nur zu oft verwerteten Vorstellung der Boden entzogen, als beruhe das Christentum wesentlich in einem unpraktischen, ideologischen, vorzugsweise aufs Jenseits gerichteten Gefühlsleben und suche die Bedrückten und Leidenden mit schönen Worten abzuspeisen und mit dem Hinweis auf den Ersatz in einem »besseren Leben« zu beschwichtigen. Sie hat vielmehr den Tatbeweis von der innerweltlichen Wirksamkeit und der weltverklärenden Kraft des Glaubens erbracht, der mit aller Energie einer aus ihm stammenden Liebe gewillt ist, dem Elend auch leiblich zu steuern und die Wohltat Christi für die Gegenwart zu realisieren. Die innere Mission arbeitet mit ihrem grofsartigen, immer mehr sich ausdehnenden Betrieb in der Armen- und Krankenpflege, in der kirchlichen Bewahrung und Pflege ganzer Stände und Volksgruppen, in der mora-

lischen Rettung Ausgestofsener und Gefährdeter ganz hervorragend an der Heilung der gesellschaftlichen Schäden und kulturellen Gefahren, an der sittlich-religiösen Durchdringung der Massen und zwingt so zu der Anerkennung, dafs die christliche Religion nicht etwas aufserhalb des Gesellschafts- und Kulturlebens Stehendes, nicht blofs subjektive Liebhaberei des einzelnen oder »Privatsache« ist; sie stellt vielmehr die evangelische Kirche als einen Kulturfaktor ersten Ranges, als eine im Staats- und Volksleben ungemein bedeutsame Potenz dar. Genug, die innere Mission bringt eine Wesensseite des Christentums zur Erscheinung, indem sie seinen durch und durch praktischen Charakter aufweist. Die innere Mission der evangelischen Kirche ebenso wie die entsprechende Liebestätigkeit der katholischen ist die tatsächliche Grundlage des modernen Begriffs »Praktisches Christentum«. Sie ist noch weniger als die äufsere Mission eine fromme Liebhaberei enger Kreise, sondern die normale Funktion der Kirche, wodurch diese ihre Lebensfähigkeit und Kraft bekundet; sie ist mit in erster Linie die Tätigkeit, durch die »das allgemeine Priestertum der Gläubigen« als eine Wirklichkeit sich bewährt.

Dies durch die innere Mission verwirklichte »allgemeine Priestertum der Gläubigen« bewährt nun aber auch — und das ist neben dem praktischen Charakter der zweite Wesenszug des Christentums — die soziale, gemeinschaftbildende Kraft der christlichen Religion. Es läfst die eng pietistische Vorstellung von einem religiösen Einzelleben, dem isolierten Verkehr der einzelnen Seele mit Gott und des konventikelhaften Zusammenschlusses der einzelnen Bekehrten weit hinter sich. Die innere Mission erstrebt nichts geringeres als die innere Neubelebung der Massen durch Hineintragen des Evangeliums in alle von der amtlichen Kirche nicht erreichten oder nicht erreichbaren Kreise und bringt anderseits das evangelische Gemeindeideal zu Ehren. Denn die Arbeiten christlicher Barmherzigkeit gelten, indem sie sich den Schmerzenskindern der Gemeinde zuwenden, so recht der Erbauung der Gemeinde selbst und werden auch mehr und mehr als unmittelbare Pflichten der Lokalgemeinde angesehen. Die erweiterte Familie nimmt sich ihrer leiblich und sittlich kranken Glieder an und bringt dadurch auch den Gesunden deutlicher zum Bewufstsein, was sie an der kirchlichen Gemeinschaft haben. Und eben hierdurch hat die christliche Liebestätigkeit wieder ihre kulturelle Bedeutung zur Geltung gebracht, indem sie die bürgerlichen Gemeinden an ihre hohen Pflichten erinnerte und sie vorbildlich beeinflufste. Denn es konnte ja nicht ausbleiben, dafs diese Aufgaben der Armen-, Kranken-, Blinden-, Taubstummen-, Irrenpflege, der Erziehung verwahrloster Kinder usw., wenn sie einmal als heilsam und durchführbar erkannt wurden, ganz von selbst auch in den Pflichtenkreis der bürgerlichen Gemeinde und des Staates übergingen: der Antrieb dazu und das Vorbild ist stets aus der ihrer göttlichen Bestimmung sich bewufst gewordenen kirchlichen Gemeinschaft gekommen. Überhaupt aber hat zweifellos die innere Mission der sozialen Bewegung unserer Zeit vorgearbeitet und ihr den starken heiligen Trieb der Fürsorge für die Elenden und Bedürftigen eingepflanzt, so dafs der geniale christliche Sozialist Naumann die innere Mission und den Sozialismus geradezu für Schwestern erklärt.

Wiederum, indem eine Reihe von Pflege- und Wohlfahrtsaufgaben, die von der christlichen Liebestätigkeit in opferwilliger Pionierarbeit eingeleitet und betrieben waren, von der bürgerlichen Gesellschaft übernommen wurden, gewann die innere Mission entsprechend gröfseren Raum und Mittel zu ihren eigentlichen und höchsten Zwecken der inneren Reformarbeit und religiösen Volksbelebung.

Wie dem auch sein möge, jedenfalls gehört die innere Mission zum Wesen der christlichen Kirche, indem sie einerseits den praktischen Ursprung und Zweck des Christentums, die in Christo Fleisch gewordene, welterneuernde göttliche Liebe, anderseits den Charakter der Kirche als einer Gemeinschaft von Gotteskindern, in der jene Liebe Gestalt gewinnt, zur Erscheinung bringt. Gehört demnach die Kenntnis der inneren Mission wesentlich zum Verständnis des Christentums, als einer gegenwärtig lebendigen, auch nach aufsen wirksamen Macht, so gehört sie auch in

die Schule, die zum Verständnis des Christentums und zur Beteiligung an dem kirchlichen Leben anleiten soll.

2. Bedeutung der inneren Mission für den Gesinnungsunterricht. Solange der oben gekennzeichnete praktische Charakter der christlichen Religion nicht deutlich erkannt und anerkannt war, stand auch der Religionsunterricht unter dem Banne jener verhängnisvollen Vorstellung, das Christentum werde in einer Summe von Lehrsätzen und Glaubenswahrheiten begriffen. Die Methodik des Religionsunterrichts blieb infolgedessen gegenüber dem schönen Aufschwung auf den anderen Gebieten in Rückstand. Der Entwicklung der inneren Mission parallel geht aber nun die in der Theologie und Katechetik sich immer siegreicher durchsetzende Erkenntnis, dafs man es im Christentum nicht mit einer Doktrin, sondern einer lebensvollen Praxis, einer den ganzen Menschen in Anspruch nehmenden Stellungnahme zu Gott zu tun hat, nicht mit einer Wissens- sondern einer Gewissenssache. Dieser Erkenntnis haben die Schulmänner auch das lösende Wort zur Reform des Religionsunterrichts zu danken; sie haben es also auch der inneren Mission mit zu danken, die dieser Erkenntnis von der praktischen Natur des Christentums so wesentlichen Vorschub geleistet hat. Die dargelegte Bedeutung der inneren Mission für das Verständnis des Christentums macht sie nun aber auch weiter für den Unterricht unmittelbar wichtig, indem sie unwillkürlich dazu auffordert, eben aus ihrem Gebiet die notwendigen Anschauungen zu entnehmen, durch die den Schülern die Predigt des Evangeliums in den gegenwärtig noch fortwirkenden Gottestaten zum Bewufstsein gebracht werde. Die innere Mission bietet eine bisher noch nicht genügend gewürdigte Rüstkammer zur Durchführung des auch für die Methode des Religionsunterrichts feststehenden und angenommenen Anschauungsprinzips, indem sie den Schüler die Gegenwart des Christentums wirksam betrachten lehrt.

Das Gewicht dieses Hinweises macht sich noch bemerkbarer, wenn wir auf den Zweck des Religionsunterrichtes sehen, der nach den preufsischen allgemeinen Bestimmungen darin besteht, die Kinder zu befähigen, »an dem Leben sowie an dem Gottesdienst der Gemeinde lebendigen Anteil zu nehmen«. Das Leben der christlichen Gemeinde gibt sich in hervorragender Weise in der Liebesarbeit der inneren und äufseren Mission kund; in der inneren noch sichtbarer und greifbarer als in der äufseren. Durch Interessierung für diese Werke christlicher Nächstenliebe wird der Schüler für die innere Anteilnahme an dem Leben der Gemeinde gewonnen und tritt in Beziehung zu dem in der Gemeinde gegenwärtigen Christus. Zugleich geben manche der in der Lokalgemeinde oder in der näheren oder weiteren Umgebung gepflegten Werke oder Anstalten der Liebe willkommene Gelegenheit, den Unterricht praktisch zu krönen in der Stufe der »Anwendung« und den Schüler selbsttätig in diese Lebensfunktion der Gemeinde hineinwachsen zu lassen. Diese Unmittelbarkeit und Gegenwärtigkeit der aus der christlichen Liebesarbeit zu gewinnenden Anschauungen, die zugleich durch eigene Übung vertieft und fruchtbar gemacht werden können, bildet eine wichtige Ergänzung zu der allgemein üblichen Vermittlung der Anschauungen aus der biblischen Geschichte. Der Schüler lernt da nicht nur mittels der Phantasie und des geistigen Umgangs, sondern mit eigenen Augen etwas sehen von dem, was das von Christo in die Welt gebrachte göttliche Erbarmen mit den Elenden und Bedrängten wirklich vermag. Es wäre ja verhängnisvoll für das religiöse Leben der Schüler, wenn wir keine anderen Mittel hätten, das religiöse Bewufstsein zu wecken und zu pflegen, als die Vorführung der heiligen Überlieferungen der Vergangenheit. Das Christentum als etwas gegenwärtig Lebendes und Wirksames aufzuweisen, ist eine Hauptaufgabe des Religionsunterrichtes; Christus vergegenwärtigen ist seine grofse schwere Hauptkunst. Also derselbe Zug zum Konkreten, Anschaulichen, Praktischen, der Zug der Induktion, der wie durch die gesamte neuere Unterrichtskunst so nun auch durch die methodische Reform des Religionsunterrichts geht und an Stelle der Analysierung abstrakter Katechismuswahrheiten die Grundlegung lebensvoller biblischer Geschichte gefordert hat, der geht nun in gerader Linie weiter und fordert die Ein-

führung des Schülers in das ihn umgebende gegenwärtige christliche Leben. Dies kann ihm aber nirgends deutlicher und fafsbarer zur Anschauung und zum Bewufstsein kommen als in den Schöpfungen der inneren Mission; diese ist die reale Vergegenwärtigung des Wohltuns Jesu, das lebendige Symbol der in Christo Fleisch gewordenen Gottesliebe. Christus, der die Blinden, Taubstummen, Epileptischen, Dämonischen usw. geheilt, Christus der Erzieher und Retter ist der eigentliche Urheber unserer Krankenhäuser, Blinden-, Blöden-, Irren- und Rettungsanstalten.

Zugleich lernen die Schüler so den Gottesdienst der Gemeinde tiefer und lebensvoller erfassen. Sollen sie befähigt werden, »an dem Gottesdienst der Gemeinde lebendigen Anteil zu nehmen«, so wird dazu auch die Einsicht gehören, dafs der gottwohlgefällige Gottesdienst nicht nur in der Anbetung und dankbaren Aufnahme der göttlichen Gaben besteht, sondern auch in der praktischen Übung des göttlichen Sinnes, der Gottesliebe, die sich in der Nächstenliebe bewährt. Denn so hat uns Christus, indem er den Elenden helfend dient, diesen Dienst an dem Elenden als wahren Gottesdienst verstehen gelehrt (vergl. Matth. 25, 31—40, Jak. 1, 27.)

3. Ort und Art der Behandlung der inneren Mission in der Schule. Die gegebene Stelle für die Behandlung der inneren Mission in der Schule ist natürlich in erster Linie der Religionsunterricht. Und zwar, wie wir eben gesehen, nicht sowohl deswegen, weil die Kenntnisnahme dieses wichtigen Gebietes kirchlichen Lebens sich am leichtesten an die Behandlung der üblichen religiösen Stoffe anknüpfen läfst, sondern vielmehr aus dem, einem erziehlichen Unterricht allein entsprechenden, Grunde, dafs der Religionsunterricht zu seiner eigenen inneren Bereicherung und Fruktifizierung dieser Stoffe aus der christlichen Gegenwartspraxis notwendigerweise bedarf. Aus demselben Grunde sind natürlich keine besonderen Unterrichtsstunden für dieses Gebiet anzusetzen; vielmehr ist alles in innere Verbindung mit den auf der Grundlage der biblischen Geschichte sich einheitlich ausgestaltenden allgemeinen Religionslektionen zu bringen. Da aber der Religionsunterricht überhaupt nicht isoliert den anderen Fächern gegenübersteht, sondern überall Konzentration der Wissensfächer anzustreben ist, so sollen auch die aus den geeigneten Stoffen der inneren Mission gesponnenen Fäden mit dazu dienen, das Gewebe des gesamten Vorstellungskreises zu verdichten und zu befestigen. Literatur, Geschichte und namentlich Geographie geben häufig Gelegenheit zu solchen Anknüpfungen. So darf bei Halle eines August Hermann Francke, bei Hamburg eines Wichern, bei Bielefeld eines Bodelschwingh nicht vergessen werden. Doch hier ist die Bezugnahme auf diese Stoffe nur eine gelegentliche und meist äufserliche. Für die Geschichte dagegen hat Dörpfeld in seiner Gesellschaftskunde diesen Gegenständen einen eigenen prinzipiell festgelegten Ort angewiesen, indem er bei dem Abschnitt Bürgerliche Gemeinde die Armen- und Krankenhäuser, Kinderbewahranstalten, beim Staat die anderen Bildungsanstalten für Abnorme in ihren Leistungen für den Wohlstand, die Gesundheit, die Bildung und das Seelenheil zur Sprache bringt. Es ist von Belang, diese Hinweise sorgfältig zu benutzen, damit die oben angedeutete kulturelle Bedeutung der inneren Mission für die Gesellschaft in der Tat planmäfsig herausgestellt werde. Gerade an diesen Gegenständen kann den Schülern auf die einfachste Weise der notwendige innere Zusammenhang zwischen dem sozial verpflichteten Staat und der praktisch wirksamen Kirche einleuchtend gemacht werden. — Beim Lesebuch endlich ergeben sich, wenn der Lehrer den Stoff beherrscht, die Beziehungen von selbst.

Für die Art der Behandlung bedarf es keiner besonderen Winke. Ein verständiger Religionsunterricht hat sich ja auch, ehe von der »inneren Mission in der Schule« besonders die Rede war, die hier zu hebenden Illustrations- und Belebungsmittel nicht entgehen lassen. Es ist ja selbstverständlich, bei der Betrachtung der Heilands- und Helfertaten Jesu auf die Mafsnahmen und Anstalten der Christenheit hinzuweisen, in denen sich diese Retterwirksamkeit des Religionsstifters in der Gegenwart fortsetzt. Die Geschichte der ersten christlichen Gemeinde veranlafst wiederum, die sozialen Aufgaben und Veranstaltungen unserer

heutigen Gemeinde zur Sprache zu bringen. Wird Kirchengeschichte getrieben, so hat die Geschichte der christlichen Liebestätigkeit einen Hauptteil, wenn nicht den Hauptteil derselben zu bilden. Der Katechismusunterricht mufs lernen vorzugsweise an diese Betätigungen christlicher Liebe in der Gegenwart anzuknüpfen, wie Pfennigsdorf vorschlägt und versucht. Man kann z. B., sobald der Blick für die Wichtigkeit dieses Gebiets geöffnet ist, beim 5. Gebot gar nicht an den Arbeiten von August Herm. Francke, Wichern, Fliedner, Bodelschwingh, der Berliner Stadtmission (Stöcker) vorbeigehen; Pfennigsdorf zieht diese Betätigungen christlicher Lebenserhaltung in seine Auslegung hinein unter der Rubrik: Die Erfüllung des 5. Gebots durch die evangelische Kirche. Wie sucht die evangelische Kirche im Geiste Christi den verschiedenen Notständen ihrer Glieder abzuhelfen? Durch Veranstaltungen der inneren Mission. »Hauptort für die populär-systematische Anknüpfung der inneren Mission ist der dritte Artikel und in ihm die Lehre von der Kirche«, was Schäfer in dem gleich zu nennenden Buch in bestimmten Vorschlägen ausführt.

Immerhin aber würden alle diese Anforderungen doch schwer durchzuführen sein, wenn nicht eine gerade für den Unterrichtszweck geeignete Stoffsammlung vorläge. Und die ist vorhanden in Pastor Schäfers mustergültigem Buch: Die Innere Mission in der Schule.

Literatur: Theodor Schäfer, Vorsteher der Diakonissen-Anstalt in Altona. Die Innere Mission in der Schule. Ein Handbuch für alle Lehrer. Gütersloh. 6. Aufl. 1901. — Wurster u. Hennig, Was jedermann heute von der Inneren Mission wissen mufs. Stuttgart 1902. — Sodann die Einzeldarstellungen der I. M. nach Provinzen und Gebieten. Alle nötige Literatur in gröfster Auswahl bei Schäfer angegeben. — O. Pfennigsdorf, Praktisches Christentum im Rahmen des kleinen Katechismus Luthers. Ein Hilfsbuch für den religiösen Jugendunterricht, I. Hauptt. Köthen 1895. — Uhlhorn, Geschichte der christlichen Liebestätigkeit. 2. Wohlfeile Ausg. in 1 Bd. Stuttgart. D. Gundert (Das grundlegende Meisterwerk zum Studium der christlichen Liebestätigkeit). — Wichern, »Die innere Mission der deutschen evangelischen Kirche« 1849. 3. Aufl. 1882. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses. (Die wichtigste prinzipielle Schrift zum Verständnis des Wesens der inneren Mission.) — Aufserdem zur fortlaufenden Orientierung die Zeitschrift Die Fliegenden Blätter aus dem Rauhen Hause, 12 Hefte. 4 M und Schäfer, Monatsschrift für innere Mission. Gütersloh.

Düsseldorf. O. von Rohden.

Interesse, Das

1. Geschichtliches. 2. Definition, Einteilung und psychologische Deutung. 3. Die Bedeutung des Interesses für das Vorstellungs- und Gedankenleben. 4. Die Bedeutung des Interesses für das Begehren und Wollen (Handeln). 5. Pädagogische Schlufsfolgerungen und Nutzanwendungen.

1. Geschichtliches. Die Bedeutung des Wortes Interesse ist in dem wissenschaftlichen wie in dem gemeinen Sprachgebrauch eine schwankende. In dem Lateinischen, woher das Wort entnommen ist, bedeutete es ursprünglich ein räumliches »Dazwischensein«, »Darinsein« (inter-esse), gewann aber schon hier (in der unpersönlichen Wendung »mea interest« = »mir liegt daran«) den übertragenen Sinn der Anteilnahme an einer Sache, der Wertschätzung. In das Deutsche, und zwar zunächst in die deutsche Rechtssprache, wurde das Wort nachweislich erst im späteren Mittelalter übernommen, in der auch jetzt noch üblichen juristischen Bedeutung eines Schadens oder Nutzens, der jemanden durch die Handlung eines anderen entsteht oder entgeht (cf. Grimm, Deutsches Wörterbuch). Nach und nach ging der Ausdruck dann auch in den gemeinen Sprachgebrauch über, nahm hier aber neben jener juristischen noch andere Bedeutungen an, die sich sämtlich bis in die Gegenwart erhalten haben: 1. Zins (»ein Kapital mit Interessen zurückerhalten«), 2. Nutzen, Vorteil überhaupt (»im Interesse jemandes handeln«), 3. Eigennutz (»man ist bei einer Sache interessiert«, »man handelt nicht aus edlen Motiven, sondern aus Interesse«), 4. der Anteil, den man an einer Sache nimmt, der Wert, den man ihr beimifst. In diesem letzten Sinne wird das Wort gegenwärtig vorwiegend gebraucht.

In dem philosophischen Sprachgebrauch begegnet uns das Wort erst im vorigen Jahrhundert, doch auch nur sporadisch und in schwankender Bedeutung. Kant definierte in seiner »Grundlegung zur Metaphysik der Sitten« (cf. Kants Werke, ed. von Hartenstein, IV, S. 307 f.) das

Interesse als »das, wodurch Vernunft praktisch d. i. eine den Willen bestimmende Ursache wird«, nahm hier also das Interesse gleichbedeutend mit »Willensantrieb«. Auch unterschied er bereits ein »unmittelbares« und »mittelbares« Interesse. »Ein unmittelbares Interesse nimmt die Vernunft nur alsdann an einer Handlung, wenn die Allgemeingültigkeit der Maxime derselben (der »kategorische Imperativ«) ein genügsamer Bestimmungsgrund des Willens ist. Ein solches Interesse ist allein rein. Wenn aber die Vernunft den Willen nur vermittelst eines anderen Objekts des Begehrens oder unter Voraussetzung eines besonderen Gefühls des Subjektes bestimmen kann, so nimmt sie nur ein mittelbares Interesse an der Handlung; . . . das letztere Interesse ist nur empirisch, kein reines Vernunftinteresse« (a. a. O.). Kant ist aber dieser Auffassung nicht immer treu geblieben, so wenn er in seiner Kritik der ästhetischen Kraft (K. W. V, S. 208 ff.) behauptet, das Wohlgefallen am Schönen sei »ohne alles Interesse«, hier den Begriff auf jenes »mittelbare« Interesse einschränkend, welches sich einer Sache nur um eines begehrten Genusses, Nutzens willen hingibt. Mit Recht wandte dagegen schon Herder ein, dafs es auch ein reines (uneigennütziges) Interesse am Schönen gebe, ein ästhetisches Wohlgefallen ohne jede Nebenrücksicht auf irgend welchen Nutzen, den das Schöne gewähren solle.

Einer eingehenderen Bearbeitung hat den Begriff des Interesses erst Herbart unterzogen, vom philosophischen (psychologischen) sowohl wie vom pädagogischen Standpunkte. Wie er ihn auffafste, möge nachstehend durch einige kurze Zitate aus seinen Schriften festgestellt werden. »Es entsteht uns der Begriff des Interesses, indem wir gleichsam etwas abbrechen von den Sprossen der menschlichen Regsamkeit, indem wir der inneren Lebendigkeit (der Vorstellungen) zwar keineswegs ihr mannigfaches Hervortreten, aber wohl ihre letzten Äufserungen versagen. Was ist nun das Abgebrochene oder Versagte? Es ist die Tat und, was unmittelbar dazu treibt, die Begehrung. So mufs Begehrung mit dem Interesse zusammengenommen das Ganze einer hervortretenden menschlichen Regung darstellen.« »Das Interesse, welches mit der Begehrung, dem Wollen und dem Geschmacksurteil gemeinschaftlich der Gleichgültigkeit entgegensteht, unterscheidet sich dadurch von jenen dreien, dafs es nicht über seinen Gegenstand disponiert, sondern an ihm hängt. Wir sind zwar innerlich aktiv, indem wir uns interessieren, aber äufserlich so lange müfsig, bis das Interesse in Begierde oder Wille übergeht. Dasselbe steht in der Mitte zwischen dem blofsen Zuschauen und dem Zugreifen. . . . Nur dadurch erhebt sich das Interesse über der blofsen Wahrnehmung, dafs bei ihm das Wahrgenommene (Vorgestellte) den Geist vorzugsweise einnimmt und sich unter den übrigen Vorstellungen durch eine gewisse Kausalität geltend macht.« (Herbart, Sämtl. Werke, ed. von Hartenstein, X, 51 f.) Im Grunde ist das Interesse nichts anderes als eine (andauernde) unwillkürliche Aufmerksamkeit. »Das Interesse, welches wir beabsichtigen, liegt in der unwillkürlichen Aufmerksamkeit« (H. W. X, 216). Diese selbst aber »beruht auf der Kraft einer Vorstellung (oder Vorstellungsmasse) gegen die anderen, also teils auf ihrer eigenen absoluten Stärke, teils auf der Leichtigkeit des Zurückweichens der übrigen«. (X, 67.) Nach Herbart besteht also das Interesse, mit welchem gewisse Vorstellungen oder Vorstellungsmassen in dem Bewufstsein auftreten, in deren Stärke und dem sich daraus ergebenden Übergewicht, welches sie anderen Vorstellungen gegenüber geltend machen. Insofern erweist es sich zugleich als derjenige Geisteszustand, welcher das Begehren (Wollen) einleitet und bedingt; denn dieses ist nichts anderes als das »Sichemporarbeiten einer Vorstellung gegen Hindernisse«, welches eben aus deren Übergewicht an Stärke anderen Vorstellungen gegenüber folgt. »In dem Interesse besitzt der Charakter eine Leichtigkeit, seine Entschliefsungen zu vollziehen, die ihn auf allen Wegen begleitet.« (X. 53.) Da jenes Übergewicht der Vorstellungen oder Vorstellungsmassen nicht blofs von dem ihnen ursprünglich zukommenden Stärkegrade, sondern sehr wesentlich auch davon abhängt, ob und in welchem Grade der Innigkeit, Vielseitigkeit und Gelenkigkeit sie unter sich wie mit anderen Vorstellungen verknüpft sind, so hat der Unterricht, um Interesse zu erzeugen, vor allem auf eine

angemessene Verbindung (Konzentration) seiner Gedankenmassen Bedacht zu nehmen und besonders das Gedankenmaterial, welches auf den Willen normierend einwirken soll, in sich selbst wie mit den übrigen Vorstellungsmassen möglichst innig, vielseitig und wohlgeordnet zu verknüpfen. »Das ist die Probe eines vollkommenen (erziehlichen) Unterrichts, dafs die Summe von Kenntnissen und Begriffen, welche er zur höchsten Gelenkigkeit des Denkens erhoben hat, zugleich vermöge der vollkommenen gegenseitigen Durchdringung aller ihrer Teile fähig sei, als Masse von Interessen mit höchstem Nachdruck den Willen zu treiben. Weil es daran fehlt, wird die Kultur so oft das Grab des Charakters.« (X, 141.) In erster Linie sollen die religiösehtischen Interessen gepflegt und zu dem Zwecke solche Unterrichtsstoffe, aus denen diese Interessen sich ergeben, in den Vordergrund des Unterrichts gestellt werden. Daneben sollen aber auch alle sonstigen ideellen Interessen (das sympathetische, ästhetische, intellektuelle usw.) im Unterrichte entwickelt werden (»Vielseitigkeit« des Interesses). — Die vorstehend kurz skizzierte Interessenlehre Herbarts steht in folgerichtigem Einklang mit dessen psychologischen Grundvoraussetzungen, die hier nicht auf ihre Berechtigung geprüft werden können.

Die Schüler Herbarts haben dessen Lehre vom Interesse zum Teil unverändert angenommen, zum Teil weiter ausgebaut und in einigen Punkten auch wesentlich modifiziert. In letzterer Beziehung ist besonders bemerkenswert, dafs einzelne Vertreter dieser Richtung (z. B. Ziller) sich geneigt zeigen, den innigen Zusammenhang des Interesses mit dem Gefühl, den Herbart negierte, in gewissem Umfange zur Geltung zu bringen und dem entsprechend dem Gefühl dann auch einen motivierenden Einflufs auf den Willen einzuräumen.

Aufserhalb der Herbartschen Schule hat die Lehre vom Interesse in der Philosophie (Psychologie) unseres Jahrhunderts eine sehr untergeordnete Rolle gespielt, kaum dafs es als besonderer philosophischer (psychologischer) Begriff registriert wurde. Es erklärt sich dies daraus, dafs die betr. Philosophen das Interesse mit anderen psychologischen Begriffen identifizierten, meistens mit dem des Gefühls, in welchem die moderne Psychologie nach dem Vorgange Lotzes fast einstimmig das eigentliche Organ der Wertbestimmung und insofern auch das Motivierende menschlichen Willens erblickt. Den innigen Zusammenhang zwischen »Interesse« und »Gefühl« werden wir unten selbst mit Nachdruck hervorzuheben, andererseits aber auch nachzuweisen haben, dafs die Ansicht, es deckten sich diese beiden Begriffe, nicht zu Recht besteht.

Die moderne Pädagogik hat zwar den Begriff des Interesses vielfach verwertet und erörtert, aber meist nicht mit der Gründlichkeit, welche die hervorragende pädagogische Wichtigkeit dieses Begriffes erfordert; zudem schwankt auch hier die Definition in bedenklicher Weise hin und her, bald dieser bald jener philosophischen Richtung folgend und auch von inneren Widersprüchen nicht immer sich freihaltend.

2. Definition, Einteilung und psychologische Deutung. Allgemein zugestanden dürfte sein, dafs das Interesse, wie schon Herbart bemerkte, im Gegensatz zum Begriff des »Gleichgültigen« steht. Was uns interessiert, das ist uns insofern nicht gleichgültig, und was uns gleichgültig ist, das interessiert uns insofern nicht. Dafs eine Sache uns nicht gleichgültig sei, bedeutet aber, positiv ausgedrückt, doch wohl nichts anderes als dies, dafs sie irgend welchen Wert für uns hat, oder noch präziser: dafs wir uns dieses ihres Wertes irgendwie bewufst sind, sie wertschätzen. Ganz allgemein gefafst und von jeder näheren psychologischen Deutung hier noch absehend, können wir also das Interesse als Wertbewufstsein oder Wertschätzung bestimmen. Als »Wertschätzung« schliefst das Interesse ein »Wollen« und »Handeln« zwar nicht ein, steht aber, wie später darzutun ist, im innigsten kausalen Zusammenhange damit.

Entsprechend den beiden entgegengesetzten Richtungen, in denen sich die Wertschätzung bewegt, können wir ein positives und negatives Interesse unterscheiden. Von ersterem reden wir da, wo eine Sache, Handlung usw. uns durch ihren positiven Wert (Nützlichkeit, Schönheit, ethische Güte usw.) gefällt, anzieht,

von letzterem da, wo uns etwas durch seinen Unwert (Schädlichkeit, Häfslichkeit, sittliche Verwerflichkeit usw.) mifsfällt, uns abstöfst. Zwischen diesen beiden Polen des Positiven und Negativen liegt das Gebiet des Gleichgültigen, also das, was, weder gefällt noch mifsfällt, weder anzieht noch abstöfst. Während das positve Interesse, wie später darzutun sein wird, ein bezügliches Streben, das negative Interesse ein Widerstreben zur Folge hat, übt das Gleichgültige auf unser Streben und Wollen überall keinen Einflufs aus. — Es ist ferner ein unmittelbares und mittelbares Interesse zu unterscheiden. Ein unmittelbares Interesse haben wir an einer Sache, wenn wir sie um ihrer selbst willen schätzen, ein mittelbares Interesse, wenn dieses an Nebenrücksichten haftet, die mit dem Wert der Sache an sich nichts zu tun haben. Das Interesse an der Wissenschaft z. B. ist ein unmittelbares, wenn das, was interessiert, das Forschen und Erkennen selbst ist, ein mittelbares, wenn die Wissenschaft nur als Mittel zu eigennützigen Zwecken (Ehre, Gewinn) geschätzt wird. — Je nachdem sich die Wertschätzung auf niedere oder höhere Güter erstreckt, unterscheidet man niedere (sinnliche) und höhere (ideelle) Interessen. Innerhalb der letzteren Gruppe ergibt sich dann wieder die Einteilung in intellektuelle Interessen (am Wissen, Forschen, Erkennen), ästhetische Interessen (am Schönen, Erhabenen), sympathetische Interessen (am Wohl und Wehe der Mitmenschen), ethische, religiöse, patriotische Interessen usw.

Was dann die wichtige Frage nach der psychologischen Entstehung und Bedeutung des Interesses betrifft, so wird man den namhaftesten Vertretern der modernen Psychologie darin zustimmen müssen, dafs alle Wertschätzungen (Interessen) auf Gefühle zurückzuführen sind. Zwar geht das Interesse keineswegs, wie manche irrtümlich meinen, ganz in Gefühlen auf, sondern tritt auch in anderen Formen auf (s. unten); indessen auch da, wo letzteres der Fall ist, mufs es doch stets aus dem Gefühl als seiner Quelle und Wurzel hergeleitet werden. Ursprünglich, darüber kann kein Zweifel herrschen, ist alles Wertbewufstsein Sache des Gefühls, vermag der Geist nur durch das Gefühl Wert und Unwert der Dinge zu erleben. Mag man über die Natur des Gefühls im übrigen noch so verschieden denken, darin werden schliefslich doch alle Auffassungen zusammentreffen müssen, dafs wir in jedem Gefühl der Lust irgend eine Förderung, in jedem Gefühl der Unlust irgend eine Störung unseres leiblichen oder geistigen Daseins erfahren, dort eine wohltuende Übereinstimmung, hier einen verletzenden Widerstreit, in welchem sich die Eindrücke mit den Bedingungen und Zielen unserer leiblich-geistigen Entwicklung befinden. Eben insofern aber erweist sich das Gefühl als die einzig rationelle Wurzel alles Wertbewufstseins. Auf keine andere Weise ist dieses psychologisch zu erklären: weder aus dem Willen, der zu jeglicher Betätigung schon irgend welches Wertbewufstsein als Antrieb voraussetzt, noch auch aus dem reinen Intellekt, der, losgelöst von allen Gefühlen der Lust und Unlust, Eindrücke und Veränderungen wohl erfahren würde, aber immer nur als gleichgültiger Beobachter, ohne jemals zu den Gegenständen seiner Beobachtung in jene warme Beziehung subjektiver Teilnahme zu treten, die wir mit dem Worte »Interesse« ausdrücken wollen. Zwar vermag unser Geist, der entwickelte wenigstens, auch verstandesmäfsig über Wert und Unwert zu entscheiden; er könnte es aber nicht, es würde ihm überhaupt jeglicher Sinn für Wertverhältnisse fehlen, wenn er nicht Wert und Unwert der Dinge irgendwo und irgendwie bereits im Gefühl erlebt hätte und sich dessen zu erinnern vermöchte. Mangelte ihm jede Erfahrung dieser Art, nichts würde ihm wertvoll oder unwert, wichtig oder unwichtig sein, sondern alles nur wirklich.

Die Behauptung, dafs alles Interesse auf dem Gefühl beruhe, findet in den Tatsachen unseres Seelenlebens die allseitigste Bestätigung. Man denke zunächst an die sinnlichen Interessen, die, in den ersten Lebensstadien nahezu alleinherrschend, auch in dem ausgebildeten Leben noch einen weiten Umfang einnehmen und vielfach das Wollen und Handeln bestimmen: Interesse an Speise und Trank, Bewegung und Ruhe, Schmerz und Wollust, Gesundheit und Kranksein u. dergl. Alle diese Interessen beruhen ganz und gar auf den sinnlichen Gefühlen der Lust und Unlust,

des Angenehmen und Unangenehmen. Täte der Hunger nicht weh und wäre der Genufs der Speise nicht angenehm, wäre das körperliche Wohlbefinden nicht mit Lustgefühlen, das Kranksein nicht mit Unlustempfindungen verbunden, kurz, machten sich alle jene sinnlichen Güter und Übel nicht in Gefühlen der Lust und Unlust als solche bemerkbar: sie würden uns natürlich vollkommen gleichgültig lassen, keinerlei Interesse, keinerlei Wertschätzung — im positiven wie im negativen Sinne — in uns hervorzurufen imstande sein. Eben erst durch das Gefühl und in dem Gefühl werden sie für uns zu »Gütern« und »Übeln«, die unser Interesse in Anspruch nehmen, uns anziehen oder abstofsen, uns gefallen oder mifsfallen. Oder man denke an das Interesse am Mammon, welches — leider, aber doch wirklich — in dem Leben der Menschheit eine so ungeheure Rolle spielt. Hier tritt die Beziehung zum Gefühlsleben zwar nicht so sichtbar an die Oberfläche, liegt aber doch in ganz derselben Weise wirklich vor. Der Grund, weshalb das Geld so sehr geschätzt wird, liegt doch wohl nur darin, dafs vermittelst desselben so mancherlei Güter, Genüsse und Annehmlichkeiten des Lebens erworben und umgekehrt mancherlei Übel, Leiden und Unbequemlichkeiten vermieden werden können. Alle jene Güter und Übel aber werden als das, was sie sind, wieder nur durch Gefühle der Lust und Unlust aufgefafst. Man denke sich diese Gefühle weg aus dem Leben der Seele, und jedes Interesse an jenen Gütern und Übeln, damit aber auch jedes Interesse am Gelde, wäre undenkbar. (Vergl. d. Art. Wertschätzung.)

Aber auch die höheren Interessen des menschlichen Lebens — Interesse am Forschen und Erkennen, Interesse am Wohl und Wehe unsrer Mitwelt, alle ästhetischen, ethischen, religiösen Interessen — wurzeln gleichfalls ganz und gar in Gefühlen. Jeder Akt klaren und wahren Erkennens, jedes Bewufstwerden eines geistigen Fortschritts, einer Bereicherung unserer Kenntnisse und Erkenntnisse ist mit einem Gefühle der Lust, wie umgekehrt jede Hemmung der Denktätigkeit, jedes Bewufstwerden mangelnder Kenntnis und Einsicht mit einem Gefühl der Unlust verbunden. Mögen auch diese Gefühle manchmal zu zart anklingen, als dafs sie sofort deutlich ins Bewufstsein träten: einer genaueren Selbstbeobachtung werden sie doch in keinem jener Fälle ganz verborgen bleiben. In diesen (intellektuellen) Gefühlen aber liegt oder auf ihnen beruht doch alles echte Interesse am Forschen und Erkennen. — Das Interesse am Wohl und Wehe unserer Mitmenschen wurzelt in den sympathetischen Gefühlen des Mitleids und der Mitfreude. Das Ergehen und die Erlebnisse unserer Mitmenschen berühren uns nicht blofs in dem Sinne, dafs wir sie theoretisch wahrnehmen oder vorstellen bezw. mit unserer Phantasie in ihre Situation uns hineinversetzen, sondern auch in unserem Gemüt, in unserem Gefühl klingt des anderen Leid und Freude mehr oder weniger lebhaft wieder und wird so zu unserem eigenen Leid und zu unserer eigenen Freude. Eben hierin beruht jenes sympathetische Interesse, welches — als der Schlüssel zum innersten Verständnis unserer Mitmenschen, als der kräftigste Magnet menschlichen Gemeinschaftslebens, als der wirksamste Hebel werktätiger Nächstenliebe — von so tiefgreifender Bedeutung ist. Auch die ästhetischen, ethischen und religiösen Interessen sind ganz durch die bezüglichen Gefühle bedingt. Wer die Schönheit der Musik niemals selbst empfunden hat oder überhaupt nicht zu empfinden imstande ist, der mag wohl darüber reden können und an ihre Vortrefflichkeit auf anderer Aussage hin glauben; aber das ist dann doch nur eine äufserlich angenommene Meinung, ein totes Fürwahrhalten, kein wirkliches Interesse. Dieses setzt, wie überall, so auch hier, das eigene Erleben oder, was dasselbe, eigenes Fühlen unbedingt voraus. Über sittliche und religiöse Dinge mag jemand noch so genau unterrichtet sein, er mag sie noch so oft haben preisen hören und auf guten Glauben selbst gepriesen haben: wenn er von dem Werte dieser höchsten Güter nie in seinem Gemüt ergriffen ist, wenn er niemals Wohlgefallen am Guten und Abscheu gegen das Böse selbst empfunden hat, wenn Gottes Gröfse und Güte nie sein Herz bewegt, Gottes Herrlichkeit in der Natur, Gottes Geist aus der Schrift nie zu seinem Gefühl gesprochen hat, so kann von einem Interesse für diese Dinge bei

ihm nicht die Rede sein. Äufserlich anlehren und anlernen läfst es sich nicht; es gilt auch hier des Dichters Wort: »Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen«. Freilich gibt es auch ein Interesse an diesen Dingen, welches nicht aus der Sache selbst entspringt, welches die intellektuellen, ästhetischen, sittlichen und religiösen Güter nicht ihrer selbst wegen wertschätzt, sondern um eigennütziger Zwecke willen, denen sie dienen sollen; doch sind das dann eben Neben-Interessen, die von den hier in Rede stehenden wohl zu scheiden sind. Dafs sich auch diese Nebeninteressen wieder auf bezügliche Gefühle zurückführen lassen, bedarf nach den bisherigen Ausführungen keines weiteren Beweises mehr.

Unsere Behauptung, dafs alles Interesse »auf dem Gefühl beruhe«, bedarf aber noch einer näheren Präzision. Es wurde vorhin schon angedeutet, dafs namhafte Psychologen die Ansicht vertreten, das Interesse gehe ganz im Gefühle auf, alles Interesse sei Gefühl. Dieser Meinung können wir nicht zustimmen. Zwar dafs in vielen, vielleicht in den meisten Fällen, Gefühl und Wertschätzung sich decken, mufs zugegeben werden. Namentlich in den ersten Entwicklungsstadien des Seelenlebens, wo Erinnerung und Urteil noch wenig oder gar nicht ausgebildet sind, wird aller Wert und Unwert ganz unmittelbar durch das Gefühl aufgefafst und liegen dementsprechend auch alle Antriebe zum Begehren und Handeln ganz im Gefühle selbst. Und auch in dem ausgebildeten Geistesleben entscheidet über Wert und Unwert sehr oft, viel öfter, als man gewöhnlich zu glauben geneigt ist, noch ganz unmittelbar und ganz ausschliefslich das Gefühl. Aber es verhält sich nicht immer so. Wie die objektiven Eindrücke der Wahrnehmung — grofs und klein, schwarz und weifs, laut und leise usw. — nachdem sie sich öfter wiederholt haben, nachträglich vorstellend wieder vergegenwärtigt werden können, ohne dafs die betr. Eindrücke von neuem durch die Sinne aufgenommen werden: ebenso bleiben auch von den mancherlei Regungen des Gefühls mehr oder weniger bestimmte Spuren in unserem Geiste zurück, die es ihm ermöglichen, sich des Gefühlten zu erinnern, ohne dafs die Gefühle selbst wiederkehren. Gesetzt, wir erfahren von einer bevorstehenden Musikaufführung, und es regt sich nun in uns ein »Interesse für Musik,« vielleicht mit dem Erfolge, dafs wir beschliefsen, der Aufführung beizuwohnen: so ist das Interesse hier offenbar nicht gleichbedeutend mit jenen ästhetischen (musikalischen) Gefühlen, die durch das wirkliche Anhören der Musik erregt werden, sondern es handelt sich hier um ein Wertbewufstsein, welches sich früherer musikalischer Genüsse nur erinnert und nun Gleiches erwartet, insofern zwar mit den bezüglichen Gefühlen in notwendigem Zusammenhange steht, aber nicht in diesen Gefühlen selbst besteht. Ebenso in vielen anderen Fällen. Wir wollen diese Art der Wertschätzung als »Werterinnerung« bezeichnen. — Seinen Abschlufs erreicht die Entwicklung des menschlichen Wertbewufstseins in dem »Werturteil«. Ebenso wie unsere Auffassung der Aufsenwelt von Sinneseindrücken zu Vorstellungen und von diesen zu einer eigentlichen »Erkenntnis« in Begriff und Urteil fortschreitet, so klären sich auch die subjektiven Werteindrücke des Gefühls nach und nach zu einer wirklichen »Werterkenntnis« ab (S. Nahlowsky, Ethik), zu bestimmten »Werturteilen«, in denen der Geist das Mannigfaltige der einzelnen Werteindrücke resumierend zusammenfafst und in feststehende Formen und Normen bringt. Es liegt auf der Hand, dafs in den einzelnen Gefühlseindrücken der wirkliche Wert dessen, was sie hervorrief, nicht allemal unzweideutig und vollständig zum Ausdruck gelangen kann. Dasselbe, was uns in diesem Augenblicke hohen Genufs und lebhafte Freude bereitet, kann sich hernach, in seinen Folgen, oder wenn es von einer anderen Seite auf uns einwirkt, als sehr verderblich erweisen. Zudem ist in der Wertschätzung des Gefühls vieles subjektiv und sehr verschieden je nach Lebensalter, Bildungsstandpunkt, Umgebung usw. Zu einer richtigen Wertschätzung der verschiedenen Lebensgüter gelangen wir daher nur durch eine längere Lebens-Erfahrung und durch eine angemessene Bildung, welche es dem Geiste ermöglicht, die Dinge von den verschiedensten Seiten auf sich einwirken zu lassen, aus den mancherlei Einzeleindrücken des Gefühls bezw. aus den einzelnen Werterinnerungen

das rechte Resultat zu ziehen und dieses, wie gesagt, in bestimmten Werturteilen niederzulegen, in denen sich das Individuelle und Einseitige der einzelnen Gefühlseindrücke zu gröfserer Bestimmtheit, Reinheit und Objektivität abklärt. Ginge das Interesse ganz in Gefühlen auf, und wäre dementsprechend unser Streben und Wollen lediglich von momentanen Gefühlsregungen abhängig, so würde, da diese Regungen — bei aller Kraft und Wärme — doch unstet und schwankend sind, unser Handeln niemals zu jener Konsequenz sich erheben können, die wir als das Wesentliche des »Charakters« nicht nur fordern, sondern in vielen Fällen menschlichen Handelns auch wirklich beobachten. Erst dadurch, dafs aus dem Gewoge der Gefühle die Wertschätzung zu konstanten Werturteilen sich auswächst, welche letzteren dann wieder mit psychologischer Notwendigkeit zu ganz bestimmten »Grundsätzen« des Handelns führen, wird jene Stetigkeit des Charakters ermöglicht. Kinder, Wilde und sog. »Gefühlsmenschen«, bei denen die Gefühlsseite abnorm überwiegt, bringen es eben deshalb zu jener Stetigkeit nicht, weil sie in all ihren Begehrungen und Entschliefsungen zu sehr von der momentanen Gewalt des Gefühls abhängig sind.

Mit diesen Behauptungen soll das oben bereits gemachte Zugeständnis nicht rückgängig gemacht werden, dafs auch in dem ausgebildeten Leben des durch Erfahrung gereiften Menschen die Wertschätzung oft genug noch als wirkliches Gefühl sich äufsere und als solches den Willen bestimme. In vielen Fällen, namentlich da, wo es im Kampf mit feindlichen Gewalten zu kraftvollen Entschliefsungen starker Impulse bedarf, erweist sich das unmittelbare Eingreifen des Gefühls sogar als eine sittliche Notwendigkeit, sei es dafs eine tiefe Regung des Mitgefühls, sei es dafs eine starke Wallung patriotischer Begeisterung, sei es dafs sonst ein starkes Gefühl zu grofsen, selbstverleugnenden Taten die Kraft verleihen mufs. Liegt hierin das Zugeständnis, dafs die Werturteile (und Werterinnerungen) an Wärme und Kraft der Motivation den Gefühlen nachstehen, so bleibt darum doch der bestimmende Einflufs, den jene auf unser Wollen ausüben, erfahrungsgemäfs noch immer beträchtlich genug. Freilich — das möge zum Schlufs noch einmal nachdrücklich betont werden — üben sie diesen Einflufs nur deshalb, weil und insoweit als sie wirklich aus dem lebendigen Grunde des Gefühls herausgewachsen sind. Es kann sein, dafs jemand über den Wert ästhetischer, ethischer, religiöser und sontiger Angelegenheiten sprachlich und logisch richtig urteilt, ohne selbst innerlich davon überzeugt zu sein, d. h. ohne selbst den Wert dieser Güter im Gefühl wirklich erlebt zu haben, sei es, dafs er auf guten Glauben hin blofs nachspricht, was er von anderen darüber gehört, sei es, dafs er aus eigennützigen Motiven ein Interesse für diese Dinge heuchelt. Das ist jedoch eine Art zu urteilen, die als »Werturteil« in dem hier allein zulässigen Sinne des Worts nicht anerkannt werden kann und die, weil ihr die Kraft und Wahrheit eigener Erfahrung und Überzeugung mangelt, aus sich selber keinen motivierenden Einflufs auf den Willen zu äufsern vermag. »Aus sich selber« sagen wir absichtlich, um damit anzudeuten, dafs da, wo dies dennoch der Fall zu sein scheint, die Motive in Wahrheit aus Neben-Interessen entspringen, die nicht zur Sache selbst gehören.

Wir können das Ergebnis des Bisherigen kurz in folgenden Sätzen resumieren: Alles Interesse (alle Wertschätzung) beruht auf dem Gefühl, und zwar in dem doppelten Sinne, dafs es entweder selbst Gefühl ist, oder dafs es unter Vermittlung anderweitiger seelischer Vorgänge aus dem Gefühl herauswächst. Das Interesse der letzteren Art tritt wieder in zweifacher Form auf, nämlich a) als »Werterinnerung« = die blofs vorstellende Reproduktion (bezw. Wiedererwartung) des früher Gefühlten und b) als das eigentliche »Werturteil«, welches auf Grund der Wertgefühle und Werterinnerungen durch das Denken erzeugt wird. Werterinnerung und Werturteil haben motivierende Kraft für unser Wollen nur deshalb, weil sie aus dem Gefühl entstammen, welches, als das eigentliche Wertempfindungsorgan, im letzten Grunde die causa movens alles Strebens und Wollens ist. Die Werterinnerung und namentlich das Werturteil haben vor den Werteindrücken des Gefühls selbst gröfsere Objektivität und Stetigkeit, diese vor jenen

größere Wärme und Motivationskraft voraus.

3. Die Bedeutung des Interesses für das Vorstellungs- und Gedankenleben. Zunächst würde hier die Beziehung des Interesses zur Aufmerksamkeit in Frage kommen. In dem beständigen Wechsel der Sinneseindrücke wie der Reproduktionsvorstellungen trifft unser Geist insofern eine Auswahl, als er bald dieses bald jenes Objekt seines Bewufstseins lebhafter ergreift, schärfer auffafst und dauernder im Bewufstsein festhält als die übrigen. Man redet daher von einer wechselnden Aufmerksamkeit. Steht diese unter der Direktion des Willens, der dann unter mehreren, um den Vorzug der Aufmerksamkeit gleichsam konkurrierenden Objekten des Bewufstseins eine Auswahl trifft, so nennt man sie eine willkürliche; im andern Falle, also wenn sich die Aufmerksamkeit ihrem Objekte zuwendet ohne Widerstreit der Motive und ohne Wahl des Willens, eine unwillkürliche. Die letztere erklärt sich, sofern es sich um Sinneseindrücke handelt, zum Teil aus deren Stärke. (S. d. Art. Aufmerksamkeit.) Man denke daran, wie etwa durch einen heftigen Knall, einen grellen Lichteindruck und dergl. unsere Aufmerksamkeit unwillkürlich gefesselt werden kann. In den meisten Fällen aber ziehen die sinnlichen Eindrücke unsere (unwillkürliche) Aufmerksamkeit nicht sowohl durch ihre Stärke auf sich, als vielmehr durch irgend ein Interesse, welches sich mit ihnen verknüpft. Wenn die Aufmerksamkeit des Kindes erregt wird durch den Anblick eines Leckerbissens, die des wandernden Naturfreundes durch ein schönes Landschaftsbild, die des Musikfreundes durch die Töne eines Liedes usw., so ist in diesen und tausend ähnlichen Fällen die sinnliche Intensität der bezüglichen Wahrnehmungen für das Aufmerken ganz belanglos und wird dieses lediglich durch das Interesse bedingt, welches jene Wahrnehmungen wachrufen. Und selbst da, wo scheinbar die eigene Stärke der Eindrücke entscheidet, erweist sich bei genauerer Beobachtung in vielen Fällen doch wieder irgend ein Interesse als die wirkliche Ursache des Aufmerkens. Ungewöhnlich heftige Eindrücke haben, eben wegen des »Ungewöhnlichen«, in der Regel auch einen besonderen Reiz, wie überhaupt alles Ungewöhnliche und Neue als solches zu interessieren pflegt: sei es in rein intellektueller Hinsicht, indem die Wifsbegierde nach einer Erklärung der ungewöhnlichen Erscheinung verlangt, sei es dafs etwas Angenehmes erwartet, etwas Unangenehmes befürchtet wird u. dergl. Im Zusammenhange damit erklärt es sich auch, dafs starke Sinneseindrücke, wenn sie durch häufige Wiederholung den Reiz der Neuheit verloren haben, in der Regel auch unsere Aufmerksamkeit nicht mehr zu fesseln vermögen, während umgekehrt die leiseste Sinnesempfindung, sofern sie nur unsere Interessen berührt — etwa ein leises Geräusch, welches in uns die Vorstellung einer drohenden Gefahr erweckt — die Aufmerksamkeit auf das lebhafteste in Anspruch zu nehmen vermag. Bei den Reproduktions-Vorstellungen und Denkvorgängen, die im Unterschiede von den Sinnesempfindungen nicht durch äufsere Reize, sondern von innen heraus erzeugt werden, kommen die durch jene Reize bedingten Stärkeunterschiede des Empfindens nicht mehr in Betracht; hier entscheidet deshalb über die (unwillkürliche) Aufmerksamkeit ausschliefslich das Interesse. Gesetzt, wir überlassen uns, von angestrengter Geistesarbeit ausruhend, dem Spiel unserer Vorstellungen, die dann frei von dem Zwange des Willens in buntem Wechsel durch unser Bewufstsein ziehen, so wird bald diese bald jene unwillkürlich mehr als die anderen unsere Aufmerksamkeit erregen, also lebhafter aufgefafst und andauernder im Bewufstsein festgehalten werden. Und immer wird sich dann bei sorgfältiger Selbstbeobachtung ein mehr oder weniger lebhaftes Interesse als die Ursache erweisen, weshalb das eine Objekt des Vorstellens vor dem andern die Aufmerksamkeit fesselt. Bald wird es ein Gedanke sein, dessen Unklarheit uns ein (intellektuelles) Gefühl der Unlust erregt, bald die qualvolle Erinnerung an einen begangenen Fehltritt, bald die Vorstellung von etwas Angenehmen oder Unangenehmen, das uns bevorsteht, bald eine Person, an deren Ergehen wir lebhaften Anteil nehmen: kurz immer etwas, was — in positivem oder negativem Sinne — uns interessiert, ein Gefühl (der Unlust, der Freude, des Anteils, der Furcht,

der Hoffnung usw.) in uns weckt bezw. als Erinnerung oder Wiedererwartung früherer Gefühlseindrücke in unserem Wertbewufstsein sich geltend macht. Ist das Interesse ein ungewöhnlich lebhaftes, handelt es sich also etwa um den Gedanken an ein grofses Unglück, welches uns betroffen, so kann es sein, dafs dieser Gedanke stunden-, tage- und wochenlang unsere Aufmerksamkeit gleichsam gefangen nimmt und, wenn auch vorübergehend hinter andere Vorstellungen zurücktretend, sich immer von neuem wieder in den Vordergrund des Bewufstseins drängt, selbst wenn wir uns alle Mühe geben, ihn los zu werden. So grofs ist die Macht, welche das Interesse über den Gedankenlauf ausübt. Umgekehrt gehört oft ein starker Aufwand von Willensenergie dazu, um an dem völlig Interesselosen, Gleichgültigen die Aufmerksamkeit festzuhalten. Dem engbegrenzten Gedankenkreise des Kindes ist manches an sich Wissenswerte, was der Gebildete von seinem höheren geistigen Standpunkte und in dem Zusammenhange seiner umfassenderen Weltansicht als wertvoll erkennt und schätzt, ganz uninteressant. Der Lehrer wird daher im Unterrichte oft genug die Beobachtung machen, dafs Gegenstände, die ihn selbst interessieren, den Schüler langweilen und dafs dieser dann dem Unterrichte nicht unwillkürlich, nicht freudig folgt, sondern sich zum Aufmerken zwingen mufs. Hierzu gehört oft eine so energische Selbstzucht, eine so starke Anspannung der Willensenergie, dafs nur durch kräftige disziplinarische Gegenmittel von aufsen her das Abschweifen verhindert werden kann. — Das, was materiell dem Geiste kein Interesse bietet, kann aber in manchen Fällen dennoch interessant werden durch die Art, wie es behandelt wird. Eine Rechenaufgabe kann sich auf materiell ganz gleichgültige, langweilige Dinge erstrecken, und doch rechnet sie der Schüler mit Interesse und unwillkürlichem Aufmerken — wenn nur die Vorbedingungen einer richtigen Auffassung und glücklichen Lösung gegeben sind. Hier liegt das Interesse in jenem intellektuellen Gefühle der Lust, welches durch jede gelingende Geistesarbeit, jede neue Erkenntnis, jede Lösung eines Problems usw. geweckt wird. Natürlich kann von diesem Interesse und dann auch von einem unwillkürlichen Aufmerken nicht die Rede sein, wenn von vornherein durch mangelndes Verständnis der Sache jede Möglichkeit einer richtigen Lösung ausgeschlossen ist.

Aus dem Gesagten ergibt sich zugleich die Beziehung des (unwillkürlichen) Aufmerkens zu den Vorgängen der Apperzeption. Diese besteht darin, dafs neu in das Bewufstsein eintretende Eindrücke mit älteren verwandten Vorstellungen in Beziehung gesetzt und mit deren Hilfe aufgefafst und gedeutet werden. Gewifs hängt hiermit die Aufmerksamkeit sehr eng zusammen, nur nicht, wie es oft irrtümlich aufgefafst wird, in dem Sinne, dafs sie unmittelbar aus der Apperzeption als Folge sich ergäbe, sondern in dem Sinne, dafs aus der Apperzeption zunächst das Interesse hervorgeht und erst aus diesem dann, wie in allen anderen Fällen, die unwillkürliche Aufmerksamkeit folgt. Von der Apperzeption nämlich ist wesentlich die richtige Erkenntnis des Neuen abhängig; an diese Erkenntnis aber knüpft sich, wie mehrfach gezeigt, ein Gefühl geistigen Gehobenseins, ein intellektuelles Gefühl der Lust, in welchem hier eben das Interesse besteht. So ist die Apperzeption wohl eine notwendige Voraussetzung der Aufmerksamkeit, nicht aber das sie unmittelbar Erzeugende. Ebenso verhält es sich mit allen sonstigen Bedingungen gelingender Geistesarbeit, wie sie namentlich der Unterricht zu berücksichtigen hat: Klarheit und Fafslichkeit der Rede, Ausgehen von der Anschauung, vom Beispiel, selbsttätige Aneignung dessen, was der Geist durch eigenes Nachdenken zu finden vermag usw. Alles das ist für die unwillkürliche Aufmerksamkeit von grofser Bedeutung, aber nicht unmittelbar, sondern nur deshalb, weil und insoweit als dadurch jenes intellektuelle Interesse hervorgerufen wird, welches mit jedem Bewufstwerden geistigen Fortschreitens und neuer Einsichten sich verbindet.

In dem gleichen Sinne ist auch die andere Behauptung zu ergänzen, dafs die Aufmerksamkeit durch einen angemessenen Wechsel der Beschäftigung bedingt sei. Die Abneigung des Geistes, andauernd bei ein und demselben Gegenstande aufmerk-

sam auszuharren, erklärt sich daraus, dafs er, gleichsam gesättigt durch die erschöpfende Betrachtung desselben, das Interesse daran verliert, bezw. daraus, dafs Unlustgefühle der Ermüdung sich einstellen, welche ihm eine Fortsetzung gerade dieser Beschäftigung zur Qual machen, Widerwillen dagegen erzeugen (negatives Interesse).

Von der unwillkürlichen Aufmerksamkeit, die bisher in Rede stand, unterscheidet sich die willkürliche Aufmerksamkeit dadurch, dafs der Wille sie zwangsweise dirigiert. Wenn dies der Fall ist, dann handelt es sich allemal um solche Gegenstände, welche für den Geist kein unmittelbares Interesse besitzen und ebendeshalb nicht an sich selbst und durch sich selbst die Aufmerksamkeit zu fesseln vermögen. Dafs der Wille trotzdem die Aufmerksamkeit an solche Dinge heranzwingt, findet allerdings, wie jede Willensentscheidung, im letzten Grunde auch wieder in irgend welchen Interessen seine Erklärung, nur dafs diese dann nicht an den fraglichen Objekten des Aufmerkens selbst haften, sondern aus Nebenrücksichten und Nebenzwecken entspringen (mittelbares Interesse). So verhält es sich z. B., wenn der Schüler im Unterricht bei der Behandlung einer Materie, die ihn langweilt, sich dennoch zur Aufmerksamkeit zwingt, weil er die unangenehmen Folgen fürchtet, welche ihm aus der Unaufmerksamkeit entstehen könnten. In dem Gedanken an diese Folgen (Strafe, Beschämung usw.) liegt hier jenes mittelbare Interesse, welches den Willen bestimmt, sich mit der Sache zu beschäftigen, obgleich sie an und für sich nicht interessiert. Ebenso verhält sich die Sache, wenn jemand über ein Kunstwerk, von welchem er nichts versteht und welches daher ohne unmittelbares Interesse für ihn ist, sich dennoch — mit erzwungener Aufmerksamkeit — sorgfältig unterrichtet oder unterrichten läfst, nur um mit seinem Wissen gelegentlich Ehre einzulegen, oder wenn eine an sich uninteressante wissenschaftliche Arbeit blofs des Erwerbs wegen ausgeführt wird, und in vielen ähnlichen Fällen.

Durch das Interesse wird ferner in weitem Umfange die Reproduktion der Vorstellungen beeinflufst. Es ist eine bekannte Erfahrungstatsache, dafs sich gewisse Vorstellungen — etwa die Erinnerung an ein aufregendes Ereignis, an eine geliebte Person, der Gedanke an eine bevorstehende wichtige Entscheidung usw. — immer von neuem wieder ins Bewufstsein drängen, manchmal mit einer Hartnäckigkeit, dafs selbst das Aufgebot der ganzen Willenskraft nicht ausreicht sie dauernd fernzuhalten. In solchen Fällen liegt der entscheidende Antrieb der Reproduktion nicht, wie sonst vielfach, in assoziativen Beziehungen der Vorstellungen, sondern zweifellos in dem Interesse (Gefühlsanteil), welches der Geist ihnen entgegenbringt, mag dieses ein bleibendes, mag es ein blofs vorübergehendes, durch die jeweilige Gemütslage bedingtes sein.

Das Interesse stiftet auch mancherlei Vorstellungs-Verbindungen oder begünstigt doch deren Entstehung. Als einheitliches Wesen hat unser Geist ein Bedürfnis, das Vielerlei seiner Eindrücke und Zustände so viel möglich in Verbindung und geordneten Zusammenhang zu bringen, und wo ihm eine solche gelingt, empfindet er sie angenehm, weil seiner Natur und deren Bedürfnissen entsprechend. Daraus ergibt sich ein bezügliches Interesse als Motiv der Assoziation. Aber nicht nur so im allgemeinen hat der Geist ein Interesse daran, in seinen Zuständen Einheit zu schaffen; er hat auch an speziellen Arten der Gedankenverbindung noch sein besonderes Interesse, aus welchem sich dann auch wieder besondere Antriebe zur Assoziation ergeben. Insonderheit kommen hier diejenigen Assoziationen in Betracht, welche den Charakter des Ästhetischen und des Logischen an sich tragen. Der ästhetisch empfindende Mensch wird von verschiedenen Landschaften, durch die etwa seine Wanderung ihn führt, ceteris paribus diejenige am vollständigsten auffassen und am treuesten in der Erinnerung behalten, die sich durch Schönheit vor den übrigen besonders auszeichnet. Der Grund dafür liegt zweifellos in dem ästhetischen Interesse; und zwar nicht blofs in dem früher bereits erörterten Sinne, dafs dieses Interesse die Aufmerksamkeit verschärft, sondern auch insofern als die ästhetische Wertempfindung das Bedürfnis weckt, den ästhetischen Beziehungen, in welchen die einzelnen Glieder des Ganzen zueinander stehen, nachzuspüren, das einzelne nach ästhetischen

Rücksichten zusammenzufassen und in dieser Zusammenfassung ästhetisch zu geniefsen. Es liegt auf der Hand, dafs dieses ästhetische Auffassen des Landschaftsbildes die Assoziation verstärken und verinnerlichen mufs; denn wenn auch schon der blofs räumliche Zusammenhang und dessen sinnliche Auffassung eine Verknüpfung der einzelnen Glieder des Ganzen gewährleistet, so liegt doch in dem Innewerden der ästhetischen Beziehungen, die sich keineswegs mit den räumlichen Zusammenhängen decken, eben ein neues assoziatives Moment. — Während in diesen und ähnlichen Fällen das ästhetische Interesse mehr nur zu einer Verstärkung anderweitig schon veranlafster Assoziationen beiträgt, führt es in anderen Fällen zu ganz neuen Gedankenverbindungen. Es ist hier besonders zu erinnern an die bildende Tätigkeit der künstlerischen Phantasie. Mag diese in Tönen, Farben, Vorstellungs-Bildern oder reinen Gedanken arbeiten, immer tragen ihre Kompositionen den Charakter der Assoziation, indem stets eine Vielheit von Einzelheiten nach ästhetischen Rücksichten kombiniert und zum Ganzen verbunden wird. Das nun, was den Geist des Künstlers zu diesen ästhetischen Assoziationen befähigt und antreibt, das ist — nicht ausschliefslich, aber doch sehr wesentlich — die ästhetische Wertempfindung, das ästhetische Interesse, welches wir uns bei dem Künstler lebendiger entwickelt und darum auch gestaltungskräftiger zu denken haben, als bei dem Durchschnittsmenschen.

Ähnlich wie mit dem ästhetischen, verhält es sich mit dem intellektuellen Interesse. Die Lust am Erkennen und die daraus folgende Wifsbegier lenkt nicht nur die Aufmerksamkeit des Geistes auf das der Erkenntnis Harrende und gibt ihm nicht nur Antrieb, in das Verworrene, Komplizierte zergliedernd einzudringen, sondern sie erweist sich auch als die treibende Ursache der mannigfachsten logischen Gedankenverbindungen, in denen als Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Mittel und Zweck, als Gleiches, Gegensätzliches, Kontrastierendes usw. sich dauernd zusammenschliefst, was vorher im Bewufstsein isoliert stand. Schon in früher Kindheit macht sich dieses intellektuelle Interesse als starkes Motiv der Gedankenbewegung und Gedankenverbindung geltend wie es uns namentlich in den zahllosen Fragen kleiner Kinder entgegentritt: Wie kommt das? Warum ist das so? Was soll das? Wer hat das gemacht? usw. usw. Wenn auch viele dieser Fragen zunächst noch unbeantwortet bleiben müssen oder, weil die Wifsbegier der Kleinen auch an das Unmögliche sich heranwagt, überhaupt nicht zu beantworten sind: in vielen Fällen gelangt das Kind doch wirklich zu der gesuchten Erkenntnis, deren Wesen in den meisten Fällen eben darin besteht, dafs das, was vorher isoliert stand oder doch rein mechanisch verknüpft war, nun nach seinem logischen Zusammenhang erkannt und auf Grund dieses Zusammenhanges nun auch für das Bewufstsein dauernd verbunden wird. Es liegt in der Natur der Sache, dafs bei fortschreitender Geistesentwicklung die Freude am Forschen und Erkennen stetig zunimmt und dafs dieses wachsende Interesse als wachsender Antrieb zu immer reicheren und mannigfaltigeren Gedankenverbindungen wirken mufs. Dafs auch jedwede andere Art des Interesses als Hebel der Vorstellungs-Verknüpfung wirkt, dafs also z. B. das religiöse Interesse den Gedanken an die Gottheit, das patriotische Interesse den Gedanken an das Vaterland, das persönliche Interesse die Vorstellung eines geliebten Menschen hundertfach mit anderen Eindrücken und Vorstellungen verwebt usw., sei hier nur angedeutet.

Als Bedingung der Aufmerksamkeit sowie mannigfacher Vorstellungs-Assoziationen gewinnt das Interesse zugleich eine grofse Bedeutung für das Gedächtnis. Dafs wir das am sichersten behalten, was uns am meisten interessiert, ist eine bekannte Tatsache der Erfahrung. Sie erklärt sich einesteils aus dem innigen Zusammenhange, in welchem das Interesse, wie gezeigt, mit der Aufmerksamkeit steht. Je mehr uns nämlich eine Sache interessiert, desto aufmerksamer fassen wir sie auf; je aufmerksamer wir sie aber auffassen, desto sicherer haftet sie im Gedächtnis. Was nur flüchtig durch das Bewufstsein gleitet, hinterläfst im Geiste (bezw. im Gehirn) auch keine deutlichen und bleibenden Spuren; dagegen bleiben von solchen Vorstellungen, denen der Geist eine lebhafte Aufmerksamkeit entgegenbringt, die er also scharf fixiert und

längere Zeit im Bewufstsein festhält, kräftige, dauernde Eindrücke zurück und damit zugleich die Bedingung eines treuen Wiedererinnerns. Aber auch insofern kommt das Interesse dem Gedächtnis wesentlich zu Hilfe, als es zahllose Vorstellungs-Verbindungen stiftet, indem die assoziierten Glieder eins das andere stützen und festhalten oder richtiger: indem der Geist selbst auf Grund des von ihm erkannten und in seinem Bewufstsein hergestellten Zusammenhanges das einzelne in dieser Verbindung aufbewahrt und reproduziert, viel zuverlässiger, als wenn das einzelne in dem Bewufstsein isoliert steht. Endlich ist auch daran zu erinnern, dafs der Geist zu dem Interessanten lieber zurückkehrt, als zu dem, was nicht interessiert, sich öfter damit beschäftigt, öfter daran denkt, und dafs natürlich diese wiederholte Reproduktion der betr. Vorstellungen auch an ihrem Teil zu deren gedächtnismäfsiger Befestigung wesentlich beitragen mufs.

Summa: Indem das Interesse die Aufmerksamkeit lenkt, im Zusammenhange damit die Auffassung der Dinge, die Richtung der Gedanken, Reproduktion und Gedächtnis wesentlich beeinflufst und zahlreiche Vorstellungsverbindungen stiftet, erweist es sich als einer der wichtigsten Faktoren für die Gestaltung des Geisteslebens.

4. Bedeutung des Interesses für das Begehren und Wollen (Handeln). Jedes bewufste Begehren und Wollen ist durch psychische Ursachen motiviert. Der Begriff des »Motivs« kann in einem weiteren und engeren Sinne genommen werden. Im weiteren Sinne umfafst er sämtliche Bedingungen, an welche die Entstehung eines Begehrens (Wollens) gebunden ist, und begreift dann also auch die intellektuellen Vorgänge des Vorstellens (Wahrnehmens, Denkens) in sich, da selbstverständlich kein Wollen möglich ist ohne irgend ein Wissen von dem Gewollten. Im engeren Sinne bedeutet »Motiv«, der etymologischen Herkunft des Wortes entsprechend, lediglich die treibende Ursache, die das Wollen in Bewegung setzt. In diesem Sinne — in dem hier das Wort genommen werden soll — deckt sich der Begriff des Motives mit dem des Interesses. Die Wertschätzung eines Gegenstandes ist die einzig einleuchtende und zureichende Ursache, unser Wollen auf ihn zu richten. Das, was nicht interessiert, also das Gleichgültige, übt auf den Willen keinerlei bestimmenden Einflufs, weder im positiven noch im negativen Sinne (cf. oben). Wohl mag es sich scheinbar oft so verhalten — so etwa wenn der Geizhals danach begehrt mit seinem Golde zu spielen —; doch schwindet dieser Anschein alsbald, wenn nur gehörig zwischen »objektivem« und »subjektivem« Wert der Dinge geschieden und gebührend erwogen wird, dafs das, was objektiv betrachtet, also für das Allgemeinurteil der Gesamtheit, wertlos ist, für eine individuelle Auffassung, mag sie auch verschrobener Art sein, dennoch von Interesse sein kann und in Fällen der beregten Art allemal wirklich ist. — Dafs manches wertgeschätzt wird, ohne darum sogleich und unter allen Umständen unser Wollen in Bewegung zu setzen, ist freilich nicht zu leugnen, nur dafs diese Tatsache nicht zu dem Schlusse berechtigt, es dürfe also doch die Wertschätzung nicht allgemein als zureichender Willensantrieb betrachtet werden. In allen solchen Fällen, wo ein bestimmtes Interesse seine motivierende Kraft nicht äufsert, erklärt sich dies daraus, dafs Interessen entgegengesetzter Art sich als Hindernis geltend machen, den Willen in umgekehrter Richtung beeinflussen, ähnlich wie etwa die anziehende Kraft eines Magneten dadurch paralysiert werden kann, dafs der in den Bereich seiner Anziehungskraft gebrachte Gegenstand durch entgegengesetzte Kräfte festgehalten wird.

Es wurde früher bereits zum Ausdruck gebracht, dafs in den ersten Entwicklungsstadien des Seelenlebens das Interesse ganz im Gefühl aufgehe. Dementsprechend wird hier denn auch alles Begehren ganz unmittelbar durch Gefühle — sinnlicher Art — motiviert. Auch in dem ferneren Verlaufe der Entwicklung macht sich das Gefühl als unmittelbar bestimmendes Motiv noch immer in weitem Umfange geltend; aber indem bei fortschreitender Geistesbildung das Wertbewufstsein, welches anfänglich ganz in Gefühlen aufging, mehr und mehr zur Sache der Erinnerung und des Gedankens wird, behauptet das Gefühl die ursprüngliche Alleinherrschaft nicht dauernd, sondern es machen sich neben ihm nach und nach als motivierende Kräfte

auch jene Formen des Interesses geltend, die wir früher als »Werterinnerung« und »Werturteil« bezeichneten. Da freilich auch diese Formen des Interesses aus dem Gefühl herauswachsen, durch das allein aller Wert und Unwert sich ursprünglich unserem Bewufstsein zu erschliefsen vermag, so führt sich in diesem Sinne alle Motivationskraft letzlich doch auf das Gefühl zurück. Ein Geist, der ganz im Intellektuellen aufginge, in dem sich von Anbeginn seines Daseins nie ein Gefühl geregt hätte, würde jeglichen Interesses bar sein und deshalb auch keinerlei Antrieb in sich finden, irgend etwas zu begehren und zu wollen.

Mit den ausgesprochenen Ansichten steht nur scheinbar in Widerspruch die ganz zu Recht bestehende Forderung, dafs unsere Wünsche, Entschliefsungen und Handlungen mit Überlegung entworfen, also der Herrschaft des Verstandes unterstellt werden sollen. Zunächst nämlich ist daran zu erinnern, dafs das »Werturteil«, in dem die Entwicklung des Interesses ihren Abschlufs findet, wenn auch aus Gefühlen herauswachsend und nur insofern motivkräftig, selbst doch bereits eine durch Abstraktion und Reflexion zustande gekommene Funktion des Verstandes ist. Aber auch in den zahllosen Fällen, wo das Interesse ganz in Gefühlen aufgeht und unmittelbar als solches den Willen motiviert, läfst sich damit der geforderte Einflufs der Verstandesreflexion sehr wohl vereinbaren. Nicht freilich in dem Sinne, dafs die Reflexion als eigentliches Motiv (s. oben) den Willen in Bewegung zu setzen und insofern das Gefühl zu ersetzen vermöchte, wohl aber in dem Sinne, dafs sie regelnd auf unsere Wünsche und Entschliefsungen einwirkt. Gesetzt — um an einem Beispiel den Sachverhalt zu veranschaulichen — ein Diener erregt den Unwillen seines Herrn. Dieser ist drauf und dran ihn zu entlassen. Aber er geht noch einmal mit sich zu Rate. Unter anderem gedenkt er der armen Mutter des Dieners, die durch dessen Entlassung in Not geraten würde. Das Mitgefühl erwacht, und dieser Regung seines guten Herzens folgegebend, beschliefst er, noch einmal Gnade zu üben. Hier ist der Entschlufs gewifs wesentlich bedingt durch die angestellte Überlegung; sie war es, die den Herrn vor einer übereilten Entscheidung entgegengesetzter Art bewahrte, sie war es, die den Gedanken an die Mutter und damit zugleich das Gefühl des Mitleids auslöste; aber Antrieb und Kraft zu der löblichen Entschliefsung gab darum doch nicht jene Reflexion, sondern das Gefühl des Mitleids. Ähnlich verhält es sich in allen Fällen dieser Art. Der Einflufs, den die Verstandes-Reflexion auf unsere Bestrebungen und Entschliefsungen ausübt, liegt also, allgemein gesagt, nicht darin, dafs sie aus sich den Willen zu einer Entscheidung anzutreiben vermöchte, sondern nur darin, dafs sie vor übereilten Entschliefsungen bewahrt, dafs sie auf die verschiedenen Möglichkeiten des Handelns und deren Folgen hinweist und aufser dem gerade das Bewufstsein beherrschenden Motive (Interesse) auch andere, vielleicht viel wichtigere Motive zu Wort kommen läfst. So ist der Einflufs des Verstandes auf den Willen nicht sowohl ein treibender, als ein regelnder, und passend hat man ihn verglichen mit einem Wegweiser, der dem Wanderer den rechten Weg zeigt, ohne ihm darum den Antrieb zum Wandern zu geben, oder mit einem Perpendikel, welches die Bewegung des Uhrwerks reguliert, ohne sie zu bewirken.

Es erübrigt schliefslich noch, unsere Auffassung vom ethischen Standpunkte in Kürze zu rechtfertigen. Man könnte einwenden, dafs diese Auffassung, indem sie alles Wollen auf das Interesse und dieses selbst wieder auf Gefühle der Lust oder Unlust zurückführe, einem Eudämonismus Tür und Tor öffne, der mit wahrer Sittlichkeit sich nicht vereinigen lasse, wie denn eben aus diesem Grunde schon Kant jedes aus Gefühlen herleitbare Motiv menschlichen Handelns für ethisch verwerflich erklärte und statt dessen das »uninteressierte« (von allem Gefühlsmäfsigen absehende) Pflichtgebot der Vernunft, den »kategorischen Imperativ«, als Grundlage des sittlichen Handelns anerkannt wissen wollte. Selbst wenn nun die Voraussetzung zuträfe, jedes durch Gefühle motivierte Wollen und Handeln sei notwendig eudämonistischer Natur, so würde darum doch die psychologische Wahrheit, dafs alle Motive irgendwie mit dem Gefühle zusammenhängen, nicht auf den Kopf gestellt werden dürfen, trotz Kant und trotz aller Ethik. Aber jene Voraus-

setzung trifft in der Tat gar nicht zu. Sie vermengt in unzulässiger Weise den Begriff des Motives mit dem des Zweckes, das, was zum Wollen treibt, und das, was der Wille als Erfolg bezweckt. Wohl fällt beides tatsächlich oft zusammen, so wenn wir einen Genufs, an dem wir uns augenblicklich erfreuen, festzuhalten trachten oder etwas früher Genossenes, dessen wir uns erinnern, wiederzugewinnen bestrebt sind usw. Aber in tausend Fällen verhält es sich anders, wirken also Gefühle — seien es wirklich vorhandene, seien es intellektuell repräsentierte — bestimmend auf den Willen, ohne dafs dieser darum zugleich einen bezüglichen Gefühlszustand (der Lust) als Erfolg begehrt. Wenn Sokrates, gehorsam den Gesetzen jeden leicht zu bewerkstelligenden und leicht entschuldbaren Rettungsversuch ausschlagend, den Giftbecher trinkt, so mag eine Ethik, die alles Handeln auf eudämonistische Motive zurückführen zu sollen meint, dies immerhin aus dem egoistischen Beweggrunde erklären, dafs Sokrates nicht den Ruhm der Tugend verscherzen oder sich nicht um die Seligkeit des Jenseits bringen wollte; psychologisch ebenso berechtigt aber und darum auch ethisch gleich statthaft ist die andere Erklärung, dafs er, ganz abgesehen von allen Folgen und Erfolgen seines Handelns, lediglich dem Drange seines starkentwickelten Rechts- und Pflichtgefühls Folge leistete, der Stimme jenes »Dämonischen«, wie er es nannte, die auch sonst für sein Tun und Lassen entscheidend war. Ganz ebenso in vielen anderen Fällen ähnlicher Art. Die Möglichkeit solcher motivischer Zusammenhänge leugnen, heifst die psychischen Tatsachen ignorieren. Die Gefühle, und nicht zum wenigsten gerade die ideellen Gefühle, auf die es hier hauptsächlich ankommt, tragen zufolge jener eigentümlichen Wärme, durch welche sie die Seele über die Gleichgültigkeit des blofs Intellektuellen hinausheben, in sich selbst eine treibende, expansive Kraft und vermögen deshalb rein aus sich den Willen in Bewegung zu setzen, ohne dafs allemal noch der Gedanke an ein aus der Ferne winkendes Glück so zu sagen als Zugkraft mitwirken müfste. Was in dieser Beziehung von den Gefühlen gilt, erleidet seine Anwendung auch auf die anderen Formen des Interesses: »Werterinnerung« und »Werturteil« — freilich nur unter der Voraussetzung, dafs es wirklich echte, also aus dem warmen Grunde des Gefühls herausgewachsene Wertschätzungen sind (s. oben).

Unsere Interessen-Lehre bedingt also keineswegs das Zugeständnis, alles menschliche Wollen und Handeln beruhe auf eudämonistischen Motiven. Ebensowenig nötigt sie dazu, bei der ethischen Bewertung menschlichen Handelns als Mafsstab der Beurteilung den »Erfolg« zu Grunde zu legen, welcher dabei etwa in irgend einer Form der Lust oder Unlust herauskommt: eine irrtümliche Schlufsfolgerung, welche aus gleichen oder ähnlichen Prämissen wiederholt gezogen worden ist. Selbst ein Lotze, dessen Philosophieren sonst durchweg den Charakter des echtesten Idealismus an sich trägt, ist in diesem Punkte dem Eudämonismus verfallen — hier mit Unrecht gegen Herbart polemisierend, der (in Übereinstimmung mit Kant) die ethische Bewertung menschlichen Handelns von allen eudämonistischen Rücksichten unabhängig gemacht wissen wollte. Zwar mit Recht wendet Lotze gegen die Herbartische Auffassung ein, dafs sie versäumt habe, die ethischen Werturteile, die das sittliche Handeln normieren sollen, auf entsprechende Gefühle zurückzuführen, in denen allein sich ursprünglich aller Wert und Unwert offenbare; aber im Unrecht ist er, wenn er nun eben wegen dieses Zusammenhanges der Werturteile mit den Gefühlen den ethischen Wert und die ethische Wertschätzung menschlichen Handelns abhängig gemacht wissen will von den Erfolgen der Lust oder Unlust, welche dabei herauskommen, und Herbart tadelt, dafs er »unbedingte«, von jedem Erfolg dieser Art unabhängige sittliche Werte anerkenne.*) Es verhält sich in dieser Be-

*) »Darin können wir Herbart nicht beistimmen, dafs er Formen des Handelns annahm, denen an sich, ohne alle Rücksicht auf einen Erfolg ihrer Ausführung, ein unbedingter Wert und selbstverständlich verpflichtende Kraft zukäme.« »Wie auch immer der nähere Zusammenhang zwischen den sittlichen Gesetzen und der Lust und Unlust sein mag, so viel ist gewifs, dafs ein unlösbarer Zusammenhang stattfindet und dafs alles Reden von durchaus verpflichtenden Formen des Handelns, die gar

ziehung mit den ethischen Werten und Wertschätzungen ganz ähnlich wie mit den ästhetischen. Auch der Wert des Schönen offenbart sich dem Geiste ursprünglich nur durch (ästhetische) Gefühle der Lust und Unlust, aber ganz unmittelbar und bedingungslos, also ohne Rücksicht auf irgend welche Zwecke, denen es dienen, und irgend welche Erfolge der Lust oder Unlust, die es hinterher erst noch bewirken müfste. Ganz ebenso gibt es Willensverhältnisse und Willenshandlungen, die unser sittliches Gefühl ganz unmittelbar ansprechen oder verletzen, ohne jede Vermittelung einer Reflexion auf Erfolge der Lust oder Unlust, welche für den Handelnden oder für seine Mitmenschen dabei herauskommen. Selbst da, wo die Tat wirklich mit dem schönsten Erfolge gekrönt wird, also z. B. wenn aus einem edlen Werke der Nächstenliebe grofse und bleibende Segnungen für die Menschheit hervorgehen, erstreckt sich das ethische Wohlgefallen doch nicht auf diese Resultate als solche, sondern allein auf die löbliche Gesinnung, aus der die Tat und deren Erfolge hervorgingen. Natürlich soll nicht in Abrede gestellt werden, dafs auch diese Erfolge unser Wohlgefallen erregen, und dafs dieses Wohlgefallen häufig mit der ethischen Bewertung Hand in Hand geht, nur dafs es darum mit ihr nicht gleichbedeutend ist.

5. Pädagogische Schlußfolgerungen und Nutzanwendungen. Aus den psychologischen Prämissen der vorstehenden Abschnitte ergibt sich ganz unmittelbar die eminente pädagogische Wichtigkeit des Interesses. Sofern von ihm, wie im dritten Abschnitte gezeigt wurde, in weitem Umfange die Aufmerksamkeit, die Richtung des Vorstellungs- und Gedankenverlaufs, Reproduktion, Assoziation und Gedächtnis abhängig sind, beansprucht es zunächst für die intellektuellen Erfolge des Schulunterrichts eine hervorragende Bedeutung. Und sofern, wie im vierten Abschnitte gezeigt wurde, in dem Interesse alle Motive bewufsten Strebens und Wollens beruhen, gewinnt es in erziehlicher Hinsicht geradezu die Bedeutung eines Kardinalbegriffs der Pädagogik, eines fundamentalen Grundprinzips, von dessen richtiger Durchführung mehr als von allem anderen die erziehlichen Erfolge des Schulunterrichts wie der häuslichen Erziehung abhängen. Wohin sich die vorwaltenden Interessen eines Menschen neigen, dahin zielt auch mit psychologischer Notwendigkeit sein Streben und Wollen. Je nachdem die niederen (sinnlichen) oder höheren (ideellen) Interessen überwiegen, wird auch der Wille, in seiner Grundtendenz wenigstens, mehr auf die höheren oder die niederen Güter des Lebens gerichtet sein. Und je nachdem es der Erziehung gelingt oder nicht gelingt, den ideellen Interessen in dem kindlichen Geistesleben das ihnen gebührende Übergewicht über den sinnlichen zu verschaffen, wird sie ihre Aufgabe, den Willen des Kindes in die Bahnen des Guten zu lenken, entweder erreichen oder verfehlen.

Vielleicht möchte man hier einwenden, dafs es in der Erziehung, sofern sie nachhaltige, durch das ganze Leben fortwirkende Erfolge anstrebe, weniger darauf ankomme, das Gemüt des Kindes für das Gute zu interessieren, als vielmehr darauf, durch konsequente Gewöhnung und Übung im tätigen Ausüben des Guten das Kind in seinem Wollen fest und zum Handeln geschickt zu machen. Zweifellos ist diese Seite der Erziehung von grofser Wichtigkeit, so dafs sie ihr Ziel verfehlen wird, wenn sie in dieser Beziehung nicht ihre Schuldigkeit tut. Lebendiges Interesse für das Gute, wie wir es durch angemessene Einwirkungen auf das kindliche Gemüt zu wecken vermögen (s. unten), bedingt zwar mit psychologischer Notwendigkeit eine Geneigtheit zum Guten, ein Streben nach dem Guten; aber nicht immer geht dieses gute Streben von selbst in ein entsprechendes Wollen und Handeln über, sei es weil die Gelegenheit zum Handeln fehlt, sei es weil die Kraft des Kindes nicht ausreicht, um die dem Guten entgegenstehenden Motive (Interessen) zu überwinden. Darum mufs hier die Erziehung aushelfend eingreifen, durch angemessene Mittel der Zucht, Gewöhnung usw. die dem Guten feindlichen Motive (Interessen) abschwächen, dem Kinde

keine Beziehung auf den herauskommenden Erfolg hätten, ein vielleicht sehr edel gemeinter, aber ganz mifsverständlicher Formeldienst ist.« Lotze, Grundzüge der praktischen Philosophie, 2. Aufl. S. 12 f.

zur Betätigung seiner guten Bestrebungen Gelegenheit schaffen und es beständig im guten Handeln üben. Nur so vermag sie dem Kinde zu jener Festigkeit des Willens und Sicherheit des Handelns zu verhelfen, welche das Wesen des Charakters ausmacht. (S. d. Art. Charakter.) Andererseits aber darf hierüber niemals vergessen werden, dafs doch auch wieder alle Übung und Gewöhnung ihres Zieles verfehlt, wenn nicht aus dem Herzen des Kindes dem Erzieher jene Geneigtheit zum Guten entgegenkommt, wie sie eben aus dem Interesse am Guten entspringt.

Fragen wir nun weiter, was die Erziehung an ihrem Teile dazu beitragen kann, um lebendiges Interesse am Guten zu wecken und zu pflegen, und zwar zunächst durch den Unterricht. Dafs der Unterricht nicht blofs Lehr- und Bildungszwecke, sondern auch erziehliche Zwecke hat, wird gegenwärtig allgemein zugestanden. Zu den erziehlichen Aufgaben des Unterrichts gehört aber in erster Linie gerade dies, dafs durch ihn Interesse für alles Gute geweckt werde, den Begriff des »Guten« hier in dem weitesten Sinne genommen, den er zuläfst.

Die Forderung, dafs der Unterricht des Schülers Interesse erregen solle, wird oft einseitig dahin zugespitzt, dafs er »interessant« zu machen sei, was besagen soll, dafs in dem Schüler Freude und Lust an der Schularbeit, Freude und Lust am Forschen, Erkennen und geistigen Vorwärtskommen geweckt werden solle. Gewifs ist dieses »intellektuelle« Interesse von grofser Bedeutung, nicht blofs für die intellektuellen Erfolge des Unterrichts, sondern auch in erziehlicher Hinsicht, und es kann darum nicht genug darauf gedrungen werden, dafs durch den Unterricht — durch angemessene Auswahl des Unterrichtsstoffes, durch Fürsorge für klarstes Verständnis, für gelingende Selbsttätigkeit des Schülers usw. — diese intellektuelle Lust lebendig gemacht werde. Aber nachdrücklich mufs andererseits betont werden, dafs damit nur ein geringer Ausschnitt aus dem ganzen Umfange unserer Forderung bezeichnet ist. Nicht nur das intellektuelle, sondern alle ideellen Interessen begreift jene Forderung in sich, in erster Linie die religiös-ethischen, dann auch die sympathetischen, patriotischen, ästhetischen. In diesem Sinne forderte mit Recht schon Herbart »Vielseitigkeit des Interesses« und bezeichnete diese als »Grundlage der Tugend.«

In Anbetracht des innigen Zusammenhanges, in welchem, wie im 2. Abschnitt gezeigt wurde, das Interesse mit dem Gefühlsleben steht, kann kein Zweifel darüber herrschen, dafs der Unterricht echtes Interesse am Guten im letzten Grunde immer nur dadurch erzielen kann, dafs er die besseren Gefühle des Kindes ergreift, sein Gemüt für das Gute erwärmt. Nun ist zwar dieser Erfolg, wie es in der Natur der Sache liegt, einerseits wesentlich abhängig von der ganzen Persönlichkeit und Gemütsart des Lehrers und dem dadurch unmittelbar bedingten sympathischen Kontakt seines Gemütslebens mit dem der Kinder; aber wegen des innigen Zusammenhanges, in welchem die Gefühle wiederum mit dem Vorstellungs- und Gedankenleben sich befinden, hängt jener Erfolg andererseits in weitem Umfange auch von intellektuellen Voraussetzungen ab, welche die sorgfältigste Prüfung erfordern und namentlich bei der Aufstellung der Lehrpläne sowie bei der Frage nach der innezuhaltenden unterrichtlichen Methode schwer ins Gewicht fallen.

Was zunächst den Lehrplan betrifft (Auswahl und Anordnung der Lehrstoffe, Lehrziele, Lehrpensen usw.) (s. d. Art. Lehrplan), so ist in erster Linie zu fordern, dafs nur solche Lehrfächer und Lehrstoffe zugelassen werden, denen das Apperzeptionsvermögen des Schülers voll gewachsen ist. Darin liegt wieder die doppelte Forderung: 1. dafs die zu behandelnden Stoffe der geistigen Fassungskraft des Schülers entsprechen, dafs also auf jeder Stufe unbedingt nur solche Dinge gelehrt werden, zu deren geistiger Verdauung die Kräfte des Schülers (Intelligenz, Sprachfertigkeit usw.) hinlänglich gereift sind, und 2. dafs der jedesmal neu an die Kinder herantretende Lehrstoff diejenigen materiellen Anknüpfungspunkte — Vorstellungen, Anschauungen, Erfahrungen, Begriffe usw. —, welche er zu seinem Verständnis voraussetzt, in dem Geiste des Schülers vorfinde, bezw. dafs diese, soweit sie noch nicht bereit liegen, ad hoc herbeigeschafft werden. Von der prompten Erfüllung dieser Forderungen

— deren Bedeutung und Umfang im einzelnen zu erörtern hier nicht unsere Aufgabe sein kann — ist nicht nur jeglicher Erfolg des Unterrichts überhaupt, sondern namentlich auch jede Art des durch den Unterricht zu weckenden Interesses unbedingt abhängig. Hinsichtlich des intellektuellen Interesses bedarf dies nach dem früher darüber bereits Gesagten kaum noch besonderer Hervorhebung. Dieses Interesse beruht ja ganz und gar auf dem erfolgreichen Gelingen der Geistesarbeit und ist im Grunde nichts anderes, als das beglückende Gefühl des geistigen Vorwärtskommens, wie es mit jedem Fortschritt, mit jeder wahren und klaren Erkenntnis sich einstellt; es ist deshalb da von vornherein ausgeschlossen, wo mit dem Schüler Dinge behandelt werden, die sein Geist nicht zu verdauen vermag. Aber auch alle anderen hier in Betracht kommenden — religiösen, ethischen, sympathetischen usw. — Interessen sind an die gleiche Bedingung geknüpft. Mögen die religiösen, literarischen, historischen usw. Lehrstoffe an sich noch so sehr geeignet sein, auf das Gemüt zu wirken, religiöse, ethische usw. Interessen zu wecken: überfliegen sie die Fassungskraft und den Gesichtskreis des Schülers, vermag sein Geist sich nicht hineinzufinden, so bleibt auch der Weg zu seinem Herzen verschlossen. Es verhält sich in dieser Beziehung ganz ebenso wie etwa mit einer Kanzelrede, die, wenn sie über die Köpfe der Hörer hinweggeht, das Gemüt unberührt läfst, und wenn sie an sich noch so gehaltvoll und wertvoll ist.

Sodann ist zu fordern, dafs der Lehrplan diejenigen Unterrichtsfächer und innerhalb dieser im einzelnen wieder solche Lehrstoffe in den Vordergrund stelle, die ihrer Natur nach besonders geeignet sind, die ideellen Interessen zu fördern. Unter den Lehrfächern sind dies besonders die Religion, die Geschichte und die Lektüre (Klassiker, Poesien, Lesebuch, Jugendschriften): die »Gesinnungsstoffe« des Unterrichts, die eben um dieser ihrer ideellen Bedeutung willen in dem Lehrplan eine hervorragende Berücksichtigung verlangen. Auch andere Unterrichtsfächer — Naturkunde, Geographie, Gesang, Zeichnen u. a. — haben ihre ideellen Seiten und wirken in dieser Richtung bildend, doch in beschränkterem Umfange. Innerhalb jedes Faches hängt dann wieder sehr viel von der Auswahl im einzelnen ab, da der eine Stoff zum Gemütsleben intimere Beziehungen hat, daher den ideellen Interessen reichere Nahrung bietet, als der andere. Im Religionsunterricht ist in dieser Beziehung das Biblisch-Historische wirkungskräftiger als das Lehrhaft-Dogmatische; ist doch durchweg für alles Konkrete, Persönliche, Individuelle nicht blofs der Verstand, sondern auch das Gemüt des Kindes viel zugänglicher, als für das Abstrakte, Allgemeine. Mit Recht wird daher gefordert, dafs die heilige Geschichte (besonders die Geschichte Jesu) den Religionsunterricht beherrsche, ihr der weiteste Spielraum gewährt und alles Lehrhafte und Begriffsmäfsige der Religion an sie angelehnt oder aus ihr herausgeschält werde. Nur auf diesem konkreten Untergrunde und in diesem lebensvollen Zusammenhange haben lehrhafte Erörterungen religiöser (ethischer) Fragen für Kinder Wert und Berechtigung. Ergänzen läfst sich die biblische Geschichte in fruchtbarster Weise durch erbauliche Lebensbilder frommer Männer späterer Zeiten (Märtyrer, Glaubens- und Liebeshelden), von denen im Schulunterricht oft wenig zu hören ist. »Die beste christliche Religionslehre ist das Leben Christi und dann das Leiden und Sterben seiner Anhänger, auch aufserhalb der heiligen Schrift erzählt.« (Jean Paul.) Auf die gleiche Weise mufs in dem gesamten Unterricht die Wahl des Stoffes im grofsen wie im kleinen unter den Gesichtspunkt des Interesses gestellt und, soweit irgend die übrigen Unterrichtszwecke es gestatten, durchweg das Konkrete, Persönliche, Lebensvolle in den Vordergrund, alles Tote, Leere, Abstrakte in den Hintergrund gerückt werden. So mufs in dem Geschichtsunterricht (für Kinder) das Persönliche, Biographische vorherrschen, nicht tabellarischer Memorialismus oder abstraktes Raisonnement; der naturkundliche Unterricht soll vor allem in das Leben und die lebendigen Beziehungen der Naturwesen einführen, nicht die tote Form oder Nomenklatur und Systematik zur Hauptsache machen; zur Lektüre sind lebensvolle Erzählungen, Schilderungen, Poesien usw. zu wählen, nicht dürre Beschreibungen und

theoretische Abhandlungen; im Zeichenunterricht öde man die Kinder nicht mit totem Formenwesen, sondern lasse stets wirkliche Gegenstände auffassen und darstellen usw.

Um ein nachhaltiges und tiefgehendes Interesse durch den Unterricht zu erzielen, sollen — besonders im Gesinnungsunterricht — möglichst grofse, in sich zusammenhängende Stoffe gewählt werden, in welche sich die Schüler mit Geist und Herz wirklich einsenken und einleben können. Unter den Lehrstoffen des Religionsunterrichts verdient auch aus diesem Grunde die Lebensgeschichte Christi vor allen übrigen den Vorzug. In dem Geschichtsunterricht ist aus dem gleichen Grunde eine anhaltende, in die Tiefe gehende Beschäftigung mit einzelnen grofsen Erscheinungen (z. B. Luther und die Reformation) viel wirksamer, als ein Vielerlei und Allerlei, welches nirgend ein gründliches Sicheinsenken und eine liebevolle Hingabe des Gemüts aufkommen läfst. Was die Lektüre betrifft, so haben die höheren Schulen, wenn auch das Überwiegen der fremden Klassiker vor den deutschen nicht zu billigen sein mag, doch den grofsen Vorteil vor der Volksschule voraus, dafs sie den Schülern klassische Werke grofsen Umfangs bieten können (Homer, Nibelungenlied usw.), mit deren Ideen und Helden die Schüler nach und nach wirklich verwachsen. Die Lesebücher, auf welche sich die Lektüre der Volksschule leider zu beschränken pflegt, bieten zwar im einzelnen viel des Schönen und Erhebenden; indessen sind die Lesestücke der grofsen Mehrzahl nach doch viel zu winzig und bruchstückartig und die Eindrücke deshalb viel zu flüchtig, als dafs dem hier in Frage kommenden Zwecke dieses Unterrichtsfaches damit wirklich Genüge geschähe. Es ist deshalb dringend zu wünschen, dafs man auch in der Volksschule ernstlich Bedacht darauf nehme, den Kindern neben dem bunten Vielerlei des Lesebuchs gröfsere, zusammenhängende Werke zu bieten, in welche sie sich nach und nach wirklich einleben und mit deren Helden sie geistig verwachsen können, wie etwa der Schüler des Gymnasiums mit den Helden seines Homer. Natürlich denken wir hier nicht an schwerverständliche Klassiker, sondern an fafsliche und wertvolle Jugendschriften, anschaulich gehaltene Biographien grofser Männer der Geschichte usw., wie sie unsere Jugendliteratur in reicher Auswahl darbietet.

Um ein nachhaltiges Interesse zu erzeugen, müssen die Vorstellungsmassen, an denen das Interesse hängt, auch gehörig geordnet, gegliedert und in die rechte Verbindung miteinander gebracht werden, nicht blofs weil dadurch das Gedankenmaterial, an welchem das Interesse hängt, desto mehr geklärt und befestigt wird, sondern auch, weil für die Wertauffassung des Gemüts das Einzelne erst in dem Zusammenhange des Ganzen und durch den Platz, den es in diesem Zusammenhange einnimmt, sein rechtes Licht und die rechte Bedeutung empfängt. Übrigens sind die hierfür erforderlichen Veranstaltungen des Unterrichts nicht blofs Sache des Lehrplans, sondern auch der unterrichtlichen Methode. Näheres dazu vergl. in den Artikeln dieses Werkes über »erziehenden Unterricht« und »Konzentration des Unterrichts«.

Endlich soll die Schule bei Aufstellung ihrer Lehr- und Lektionspläne die gebührende Rücksicht auf die Gesundheit der Schüler nehmen. Der Satz »mens sana in sano corpore« gilt keineswegs blofs für den Intellekt, sondern ebenso sehr für das Gemüts- und Interessenleben, dessen normales Gedeihen in weitem Umfang von der Gesundheit des Körpers abhängig ist. Vor allem gilt es, in den Anforderungen an die geistige Arbeitsleistung der Schüler das rechte Mafs zu halten. Wegen der innigen Wechselbeziehung zwischen den geistigen Vorgängen und denen des Körpers bedingt jede Geistesarbeit zugleich Arbeit und Anstrengung des Gehirns, und wie jedes andere körperliche Organ durch ein dauerndes Übermafs der Kraftanstrengung geschädigt wird, so natürlich auch dieses, doppelt in dem jugendlichen Alter, wo der Körper noch in voller Entwicklung begriffen ist. Wohl wird durch forcierte Geistesarbeit das Wachstum des Gehirns zunächst abnorm beschleunigt; aber es ist das doch eine ungesunde Entwicklung, die, wie jede andere Art gewaltsam herbeigeführter Frühreife, sich mit Naturnotwendigkeit durch ein vorzeitiges Stillestehen und Erschlaffen rächt. Dazu kommt,

dafs ein durch übertriebene Geistesarbeit abnorm gesteigerter Stoffwechsel des Gehirns zur rechtzeitigen Entfernung und Wiedererneuerung der verbrauchten Nervenmasse auch eine abnorm gesteigerte Blutzufuhr zum Gehirn erfordert und also den Organismus beständig der doppelten Gefahr aussetzt, dafs entweder anderen Teilen des Körpers die nötige Zufuhr ernährender Blutsubstanz entzogen oder aber im Gehirn mehr Nervenstoff verbraucht wird, als rechtzeitig ausgeschieden und wieder ersetzt werden kann: Beeinträchtigungen des Stoffwechsels, die nicht nur gesundheitsschädliche Folgen haben, sondern wegen der mit ihnen verbundenen Gefühle der Ermüdung, Überreizung usw. auch das Gemüt in ungünstiger Weise beeinflussen, es mit einer trübseligen Stimmung belasten und daher eine freie Entfaltung derjenigen Gefühle und Interessen hemmen, welche es im Unterricht zu wecken gilt. Und endlich die schlimmen Wirkungen des mit mafslosen Anforderungen der Schule notwendig verbundenen Mangels an körperlicher Bewegung! ungenügendes Atmen, Störungen in der Blutzirkulation, in dem Verdauungsprozefs usw., wovon wiederum allerlei organische und geistige Verstimmungen die notwendige Folge sind. Wehe der Schule, welche durch ein Übermafs ihrer Forderungen solch bedauerliche Erscheinungen verschuldet! Nicht blofs dafs sie die Gesundheit der Kinder untergräbt, sie bringt sich auch um das Beste ihres erziehlichen Erfolges. »Heiterkeit«, sagt Jean Paul, »ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen; sie ist zugleich Boden und und Blume der Tugend. Freudigkeit, dieses Gefühl des ganzen freigemachten Wesens und Lebens, öffnet das Kind dem eindringenden All, lässet alle jungen Kräfte wie Morgenstrahlen aufgehen und gibt Stärke, wie die Trübseligkeit sie nimmt«. Das möge auch die Schule beherzigen. Nur ein gesundes, frisches, heiteres Kindergemüt wird sich den ideellen Wirkungen des Unterrichts mit der rechten Empfänglichkeit und Freudigkeit erschliefsen, und nur in einem solchen Gemüt wird jenes lebendige Interesse für alles Gute, wie wir es als Grundlage jeder Tugend fordern, in fruchtbarer Weise sich entwickeln. Zerstört daher die Schule durch mafslose Anforderungen an die Arbeitskraft des Kindes jenen natürlichen Frohsinn, so verbaut sie sich selbst den Weg zu seinem Herzen und unterbindet sich damit die Adern jedes erfolgreichen erziehlichen Einflusses. — Mafshalten soll übrigens die Schule nicht blofs in der Bemessung der täglichen Stundenzahl, der Lehr- und Arbeitspensen, sondern auch betreff der Dauer der einzelnen Unterrichtslektionen. Kleine Schüler sollten niemals länger, als eine halbe, ältere nicht länger als dreiviertel Stunde ununterbrochen geistig tätig sein, und zwischen je zwei Lektionen sollte jedesmal eine Erholungspause von mindestens fünfzehn Minuten eintreten. (S. d. Art. Ermüdung.) Es ist durch neuere Untersuchungen festgestellt worden, dafs sich bei länger andauernder Anspannung des Geistes Ermüdungserscheinungen einstellen, welche nicht blofs gesundheitsschädlich wirken und nicht blofs den intellektuellen Erfolg des Unterrichts beeinträchtigen, sondern natürlich auch das Gemüt ungünstig beeinflussen und ein freudiges Interesse am Unterricht nicht aufkommen lassen. Wohl hat die gütige Natur, wie Kraepelin bemerkt, mit der »Unaufmerksamkeit« der Jugend ein »Sicherheitsventil« gegeben, welches sie vor allzu grofser Schädigung bewahrt; indessen liegen die erziehlichen Bedenken, welche ein häufiger Gebrauch dieses Sicherheitsventils mit sich führt, doch zu sehr auf der Hand, als dafs eine verständige Pädagogik sich dessen im Ernste getrösten könnte und sich nicht lieber dazu verstehen wollte, ihre Anforderungen an die geistige Arbeit der Schüler so weit einzuschränken, dafs die Natur nicht genötigt wird, mit jenem bedenklichen Mittel auszuhelfen.

Es erübrigt noch in Kürze nachzuweisen, dafs und inwiefern das Interesse am Unterricht auch von dessen methodischer Behandlung abhängig ist.

Wie früher bereits nachgewiesen, liegt eine der wesentlichsten Bedingungen dieses Interesses in dem klaren Verständnis dessen, was im Unterricht gelehrt und gelernt wird. Ganz unmittelbar, so sahen wir, beruhe auf dieser Bedingung jene Lust und Freude an der Geistesarbeit, die wir als »intellektuelles Interesse« bezeichneten,

und mittelbar hange an dieser Voraussetzung auch jede andere Art ideeller Interessen, sofern nur das, was der Geist des Schülers begreift, in sein Gefühlsleben eingehen und sonach zur Entwicklung echter Interessen führen könne. Ob nun der Schüler den Unterrichtsstoff klar erfafst, das hängt nicht blofs von der Natur dieses Stoffes selber ab (s. oben), sondern ebenso sehr von der Art, wie er an ihn herangebracht und mit ihm behandelt wird. Es kann sein, dafs die Materie des Unterrichts dem Fassungsvermögen des Schülers durchaus angemessen ist und dennoch von diesem nicht richtig aufgefafst und geistig gehörig verdaut wird, weil er vom Lehrer nicht in der rechten Weise in die Sache eingeführt wird. Wenn beispielsweise der Mathematiklehrer doziert und doziert, anstatt sokratisch den Schüler selbst alles finden zu lassen und dabei zu Tage tretendem Mangel an Verständnis Schritt für Schritt nachzuhelfen: dann ist's kein Wunder, wenn ein grofser Teil der Schüler zurückbleibt und mit der Möglichkeit des Fortkommens jegliches Interesse an der Sache verliert. Es heifst dann wohl, die Mathematik sei nur für einzelne bevorzugte Köpfe; und doch lehrt die Erfahrung zur Genüge, dafs jede normal veranlagte Intelligenz sich sehr wohl in die Mathematik hineinfindet, wenn sie nur in der angedeuteten Weise recht geleitet wird. Wie viel für das Verständnis überhaupt von der Wahl der Lehrform abhängt, von der rechten Weise des Entwickelns und Zergliederns, von der Anschaulichkeit des Lehrverfahrens, von der Ausdrucksweise des Lehrers und ihrer Angemessenheit im Verhältniß zu dem sprachlichen Standpunkt des Schülers usw.: das alles und noch manches andere ist zu allgemein bekannt, als dafs es hier einer näheren Auseinandersetzung bedürfte.

Nur ein kurzes Wort noch über die »Anschaulichkeit« des Unterrichts (s. d. Art.), deren Begriff nicht immer in der nötigen Weite gefafst wird. Die Forderung der Anschaulichkeit begreift nämlich nicht blofs dieses in sich, dafs die konkreten Dinge, mit welchen der Unterricht die Schüler bekannt zu machen hat, den Sinnen vorgeführt, abstrakte Begriffe, Wahrheiten usw. durch Beispiele dem Verstande anschaulich gemacht werden, sondern sie hat ihre, nicht immer genügend gewürdigte, Bedeutung auch für das Phantasie-Leben des Schülers und will in dieser Beziehung besagen, dafs überall da, wo der Unterricht die Phantasie in Anspruch nimmt, — besonders beim Erzählen — der Lehrstoff bis ins einzelne so anschaulich ausgemalt werde, dafs der Schüler instand gesetzt wird, sich mit seiner Phantasie in die betr. Begebenheit, Situation usw. lebendig hineinzuversetzen, sich ein anschauliches, plastisches Bild davon zu machen. Gerade für die gemütliche Wirkung und die dadurch bedingte Erzielung eines warmen Interesses ist diese Art der Anschaulichkeit von hervorragender Wichtigkeit. Was speziell die Erzählstoffe betrifft, so ist deren Wirkung auf das Gemüt des Kindes ganz wesentlich davon abhängig, ob und in welchem Mafse es diesem gelingt, sich mit seiner Phantasie lebendig in das Erzählte hineinzuversetzen, die Ereignisse und Personen im Geiste verkörpert zu schauen und in seiner Phantasie wirklich mit zu erleben, was die Geschichte erzählt. Deshalb sollen die Kinder nicht mit allgemeinen Übersichten und dürren Leitfadensätzen abgespeist werden, die der Phantasie nichts zu schauen und dem Gemüte nichts zu empfinden geben; sondern lebensvoll ausmalend und Zug für Zug auch jene kleinen Nebenumstände hervorhebend, aus denen die Phantasie ihre Bilder komponiert, soll die Darstellung die Begebenheiten zu plastischer Anschaulichkeit ausgestalten. Von selbst versteht es sich, dafs dabei an das in dem Erfahrungskreise des Kindes schon bereit liegende Vorstellungsmaterial Schritt für Schritt angeknüpft werden mufs und stets nur solche Einzelzüge hervorgehoben werden dürfen, welche das Kind mit Leichtigkeit zu apperzipieren und in sein Phantasiebild aufzunehmen vermag. Ob diese plastische Wirkung des Unterrichts besser durch den Vortrag des Lehrers, oder in der Weise erzielt wird, dafs in Form des Lehrgesprächs die Schüler selbständig die Begebenheit konstruieren (Ziller), hängt zu sehr von der jeweiligen Natur des Erzählstoffes ab, als dafs sich darüber allgemeine Regeln aufstellen liefsen; genug dafs überhaupt die Notwendigkeit dieser

Wirkung begriffen und ihre Bedeutung für das Interesse gehörig gewürdigt wird. — Auch die mit den Schülern zu behandelnden Lesestoffe, insbesondere Gedichte, erfordern »Anschaulichkeit« der Behandlung in dem bezeichneten Sinne. Nicht dafs der Lehrer die Gedichte irgendwie umformen sollte; wohl aber dafs er es verstehen mufs, die Kinder in die Szenerie lebendig hineinzuversetzen — besonders durch bezügliche »Vorbemerkungen«, aber auch durch gehörige Hervorhebung und Verknüpfung der in in dem Gedichte zerstreuten und manchmal versteckten Situationsangaben und ausmalende Ergänzungen derselben. Man denke beispielsweise an Goethes »Erlkönig«, dessen Wirkung auf das Gemüt des Kindes die doppelte ist, wenn der Lehrer es recht versteht, die zerstreuten Situationsangaben zu einem anschaulichen Gesamtbilde zusammenzufassen und so die schaurige Szenerie der Phantasie des Kindes recht lebendig vorzuzaubern.

Eine andere wichtige Bedingung des Interesses, insbesondere des intellektuellen, liegt in der selbsttätigen Beteiligung des Schülers am Unterricht. Andauernde Passivität — etwa bei stundenlangem Dozieren des Lehrers — verträgt sich durchaus nicht mit dem Wesen der Kindes-Natur und ist dem Schüler um so unerträglicher, je jünger er ist. Sein lebhafter Tätigkeitstrieb verlangt aktive Beteiligung, und nur wenn dieser Trieb in angemessener Weise befriedigt und dadurch zugleich das Gefühl der eigenen Kraft geweckt wird, vermag er dem Unterrichte mit andauerndem Interesse zu folgen. Daher lasse der Lehrer den Schüler so viel wie irgend möglich selbst tätig sein, selbst nachdenken, suchen, finden, beobachten, zeigen, reden, wozu sich in jedem Unterrichtsfache und in jeder Unterrichtsstunde die mannigfachste Gelegenheit bietet. Alle rationellen Lehrstoffe — allgemeine Wahrheiten, Regeln, Begriffe, Gesetze usw. — soll der Schüler, geleitet durch Winke und Fragen des Lehrers, aus Beispielen durch eigenes Nachdenken herleiten; alles Historische mufs zunächst zwar vortragsweise gegeben, darnach dann aber (abschnittweise) durchgesprochen und auch zusammenhängend von den Schülern wiedergegeben werden. Was im naturhistorischen Unterricht an den Naturgegenständen zu merken ist, soll nicht der Lehrer, sondern der Schüler selbst aufsuchen, aufzeigen und vortragen; im physikalischen Unterricht soll er selbst experimentieren lernen, durch eigenes Beobachten und Nachdenken finden, was er zu finden vermag; im geographischen Unterricht soll er die geographischen Objekte und Verhältnisse selbst von der Karte ablesen, selbst daraus Schlüsse ziehen auf Klima, Verkehrsverhältnisse, Bevölkerung, Beschäftigung der Einwohner usw., die ungefähren Gröfsenverhältnisse durch eigene Schätzung und Vergleichung auffinden (Afrika ungefähr 3mal so grofs als Europa) usw. Eine derartige Unterrichtsweise ist nicht blofs ungleich geistbildender, als das blofse Hinnehmen dessen, was der Lehrer fertig gibt, sondern sie trägt, wie gesagt, auch sehr viel mehr zur Belebung des Interesses bei, in einem Mafse, dafs es geradezu als eine didaktische Kardinalsünde bezeichnet werden mufs, wenn der Lehrer jenem Prinzip zuwiderhandelt.

Um das Interesse am Unterricht rege zu halten, mufs auch auf eine angemessene Abwechslung Bedacht genommen werden, sowohl was die Weise als was den Stoff des Unterrichts betrifft. Das lateinische »variatio delectat« gilt ganz besonders für Kinder, um so mehr, je kleiner sie sind. Mit der vorher besprochenen didaktischen Regel berührt sich diese Forderung insofern sehr nahe, als gerade durch eine möglichst weitgehende aktive Beteiligung des Schülers der Monotonie am wirksamsten vorgebeugt, Wechsel und Leben in den Unterricht gebracht wird. Auch durch reichliche Verwendung von Anschauungsobjekten, Bildern, Beispielen usw., durch fleifsiges Anwenden des Gelernten auf die Praxis des wirklichen Lebens, durch Herstellung möglichst vielseitiger Beziehungen zwischen den verschiedenen Unterrichts-Materien (Geschichte und Geographie usw.) vermag die Unterrichts-Methode in wünschenswertester Weise Abwechslung zu schaffen.

Endlich und vor allem kommt die ganze individuelle Art der Persönlichkeit des Lehrers in Betracht. Von der Persönlichkeit des Lehrers, von der Art und Weise wie er die Kinder nimmt und

behandelt, von dem Beispiel, welches er ihnen in der Schule und aufser der Schule durch sein eigenes Verhalten gibt, ist zunächst die ganze persönliche Stellung der Kinder zum Lehrer abhängig, hängt es ab, ob sie ihm mit Achtung, Vertrauen und Liebe entgegenkommen, oder nicht. Das ist aber wiederum für den Erfolg des Unterrichts, und zwar namentlich gerade für den Eindruck, den seine Worte auf das Gemüt des Schülers ausüben, von der gröfsten Bedeutung; denn zweifellos öffnen sich die Herzen den Worten des verehrten und geliebten Lehrers mit viel mehr Freudigkeit, Empfänglichkeit und Willigkeit, als denen des ungeliebten. Und auch der ganze Lehrton, auf den in diesem Punkte so vieles ankommt, hängt mit der Persönlichkeit des Lehrers auf das innigste zusammen. »Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen«: dieses Wort des Faust findet gerade auf den Lehrer seine passendste Anwendung. Den rechten lebendigen Lehrton findet allemal nur der Lehrer, der auch innerlich wirklich lebendig ist, in dessen Herzen lebt, was er lehrt. Eine gewisse Lebendigkeit kann zwar äufserlich angelernt werden, aber sie teilt dann das Los alles »Erkünstelten«: sie spricht nicht zum Herzen, sie belustigt wohl, aber belebt nicht. Wo dagegen wirklich ein warmes Empfinden und aufrichtige Begeisterung im Herzen wohnt, da bedarf's nicht vieler Kunst, um diese innerliche Lebendigkeit auch äufserlich kundzugeben, und da überträgt sich dann mit jener elementaren Gewalt, die »das Herz zum Herzen zwingt«, jedes bessere Gefühl des Lehrers auf die Herzen der Schüler. In solchen Gefühlen aber liegen oder wurzeln doch eben jene ideellen Interessen, die ein erziehender Unterricht als Grundlage jedes besseren Strebens auszubauen hat.

Im Vorstehenden haben wir in Kürze darzutun versucht, wie der Unterricht die besseren Gefühle des Kindes beleben und dadurch an seinem Teile dazu beitragen könne, den ideellen Interessen in dem Geistesleben des Kindes das Übergewicht zu verschaffen. So bedeutsam und wichtig uns diese Wirkung des Unterrichts erscheint, und so sehr es zu beklagen ist, wenn er in dieser Beziehung nicht voll seine Schuldigkeit tut, so ist andererseits doch nicht zu verschweigen, dafs auf die Entwicklung der kindlichen Interessenwelt noch tiefer und nachhaltiger, als der Unterricht, das wirkliche Leben einwirkt, insonderheit das Leben in der Familie. Es erklärt sich dies eben aus dem innigen Zusammenhange des Interesses mit dem Gefühl; denn dieses wird durch die konkreten Mächte des wirklichen Lebens naturgemäfs tiefer und nachhaltiger ergriffen, als durch den Unterricht, der jene Mächte doch immer nur nachahmend wiedergeben kann. Ein einziges Ereignis, etwa der Tod eines geliebten Angehörigen, oder ein einziger Anblick grofsen menschlichen Elends vermag so tief in das kindliche Gemütsleben einzugreifen, dafs damit seinen Interessen fürs ganze Leben eine andere Wendung gegeben wird. Desgleichen sind in dieser Hinsicht die persönlichen Beziehungen des Kindes in und aufser der Familie, der ganze Ton und Habitus des Lebens, der es umgibt, sowie namentlich das lebendige Beispiel derer, die es erziehen und mit ihm umgehen, von grofser Bedeutung. Welche pädagogischen Konsequenzen sich daraus ergeben und wie insonderheit innerhalb der Familie jene erziehlichen Faktoren auszunutzen sind, darüber nähere Erörterungen anzustellen, würde hier zu weit führen.

Schliefslich erübrigt uns nur noch, einer Mifsdeutung vorzubeugen, zu welcher unsere Ausführungen Veranlassung geben könnten. Aus dem innigen psychologischen Zusammenhange des »Interesses« mit dem »Gefühlsleben« ergab sich für uns ganz unabweisbar die pädagogische Forderung, es solle die Erziehung, um den ideellen Interessen in dem Geiste des Kindes das Übergewicht zu verschaffen, die bezüglichen Gefühle nach Kräften ausbilden, sie von vornherein möglichst tief ergreifen und ihnen immer und immer wieder zu angemessener Betätigung Gelegenheit geben. Mit dieser Forderung nun wollen wir keineswegs einem »Übermafs« der Gefühlskultur das Wort geredet haben. Die oft zu beobachtende Neigung zu Mifsdeutungen dieser Art findet ihre Erklärung viel weniger in der wirklichen Beschaffenheit unseres Bildungswesens, welches im Gegenteil mit seiner einseitig überwiegenden Kultur des Wissens und des Intellekts zu

einer starken Betonung des Gefühlsfaktors nachdrücklichst herausfordert, als vielmehr in der Tatsache, dafs jener psychologische Zusammenhang, auf welchen wir unsere Forderungen gründen, noch nicht allgemein genug erkannt und anerkannt ist. Wer jenen zugibt, der mufs auch diesen beipflichten, und den wird dann auch der Gedanke an die Möglichkeit einer pädagogischen »Übertreibung« hier nicht mehr beunruhigen, als in all den anderen Fällen, wo es gilt, durch Ausbildung geistiger oder leiblicher Kräfte wertvolle Bildungsresultate zu erzielen. Jedes »Übermafs« ist hier so schädlich wie dort. Wenn im Interesse körperlicher Ausbildung und Gesundheit fleifsige Bewegung des Körpers gefordert wird, so ist die Meinung natürlich auch nicht, dafs dem Körper in dieser Beziehung ein »Zuviel« zugemutet, dafs er überanstrengt und ihm die nötige Ruhe nicht gegönnt werden solle; er würde dann eben erkranken oder erschlaffen, anstatt zu erstarken. Ebenso würde natürlich auch das Gefühlsleben des Kindes durch ein Übermafs der Erregung in seiner normalen Entwicklung gestört und die ganze Gesundheit des geistigen Lebens geschädigt werden. Aber diese nachteilige Wirkung des »Übermafses« beweist gegen die Berechtigung der einen Forderung so wenig wie gegen die der anderen.

Auch der Einwand, dafs das Gefühl durch wiederholte Erregung doch abgestumpft werde, hat nur in sehr engen Grenzen Berechtigung. Wohl erschöpft es sich nach und nach an ein und demselben Gegenstande, so dafs also z. B. dasselbe Landschaftsbild, immer von neuem gesehen, oder dasselbe Musikstück, immer von neuem gehört, allmählich an ästhetischer Wirkung verliert. Daraus folgt aber keineswegs, dafs das Gefühl überhaupt durch öftere Erregung abgestumpft wird. Die Erfahrung lehrt das Gegenteil. Wie das Gefühl für das Schöne nur durch oft sich wiederholende Darbietung schöner Eindrücke zu der rechten Innigkeit und Feinsinnigkeit sich ausbilden läfst, so ist's mit allen edleren Gefühlen. Ohne angemessene Anregung und häufige Betätigung gelangen sie zu ihrer bestimmungsmäfsigen Entfaltung so wenig wie irgend eine andere Geisteskraft. »Jede unserer Kräfte wird nur durch das einfache Mittel ihres Gebrauchs naturgemäfs entfaltet.« (Pestalozzi.) Pädagogischer Selbstverstand aber ist es, dafs wie überall so auch hier das zur Harmonie und Gesundheit des geistigen Lebens notwendige Mafs innegehalten wird (keine »Rührseligkeit«, keine gesuchten und forcierten Gemütserschütterungen, sondern alles in gesunder Natürlichkeit); desgleichen dafs jede abstumpfende Einerleiheit und Eintönigkeit vermieden und dem Gefühle zu möglichst vielseitiger Betätigung Gelegenheit gegeben wird. Erst durch solche Vielseitigkeit wachsen die edleren Gefühle und Interessen in das gesamte Gedankenleben der Kinder recht hinein, durchdringen sie seine ganze Persönlichkeit und gewinnen sie Einflufs auf alle seine Strebungen. Zugleich ist diese Vielseitigkeit eine unerläfsliche Voraussetzung für die Herausbildung zuverlässiger und allgemeingültiger Werturteile, zu denen das einseitige Wertempfinden der einzelnen Gefühlseindrücke nur unter der Bedingung sich abklären kann, dafs das Gemüt die Dinge von den verschiedensten Seiten auf sich wirken läfst und dadurch zuverlässige Resultate der Wertschätzung zeitigt.

Mit der Forderung, dafs es die Erziehung nicht bei blofsen Gefühlserregungen bewenden lasse, sondern diese schliefslich in bestimmte, allgemeingültige Werturteile umzusetzen habe, erledigt sich schliefslich auch der Einwurf, dafs eine Erziehungslehre, die mit dem Interesse alles Streben und Wollen auf das Gefühl basiere, die festen ethischen Normen vermissen lasse, ohne welche ein sittlicher »Charakter« und eine sittliche Charakterbildung unmöglich sei. Eben in jenen Werturteilen liegen solche Normen, und sie allein vereinigen in sich wirklich alles das, was man von »Normen des Charakters« verlangt. Herauswachsend aus dem warmen Schofse des Gefühlslebens, bezw. auch nach ihrer Entstehung immer wieder aus entsprechenden Werteindrücken des Gefühls neu sich belebend, besitzen sie eben insofern und nur insofern jene Kraft der Motivation, ohne welche keine »Normen« des Handelns zu denken sind, wohingegen rein doktrinelle, mit dem Gefühl aufser Zusammenhang stehende Lehrsätze durchaus jener Triebkraft entbehren. Als »Urteile«

aber, in denen unter Mitwirkung der Intelligenz alles Schwankende und Zufällige der einzelnen Werteindrücke des Gefühls ausgeglichen und das Wesentliche derselben zu objektiver Bestimmtheit und bleibender Gültigkeit zusammengefafst ist, besitzen sie andererseits durchaus jenes Attribut der Festigkeit und Stetigkeit, welches von Normen des Charakters mit Recht gefordert wird. (S. den Art. Charakter.)

Dafs die Erziehung, um ihr Ziel zu erreichen, neben der Kultur des Interesses auch noch anderweite Mafsnahmen zu treffen hat, dafs sie insonderheit durch Mittel der Aufsicht, Gewöhnung, Zucht usw. die dem Guten feindlichen Motive abschwächen, dem Kinde zur Betätigung seiner auf das Gute gerichteten Interessen und Bestrebungen Gelegenheit schaffen und es beständig im guten Handeln üben mufs: das wurde bereits an anderer Stelle zum Ausdruck gebracht. Nachdrücklichst sei aber zum Schlufs noch einmal hervorgehoben, dafs, wenn über solchen Mafsnahmen die Kultur des Interesses vernachlässigt wird, die Erziehung das Wesentlichste ihrer Aufgabe verfehlt. Wohl kann durch Mittel der Gewöhnung, Zucht usw. ein äufserlich gutes Handeln erzwungen werden auch ohne dafs aus dem Innern des Zöglings ein bezügliches Interesse dem Erzieher entgegenkommt; aber eben weil erzwungen, hat solches Handeln weder sittlichen Wert, noch wird es von dauerndem Bestand sein, wenn es mit dem Zwange vorbei ist. Wirklich bleibende und wirklich wertvolle Resultate vermag die Erziehung nur dann zu erreichen, wenn sie mit der Zucht und Gewöhnung beständig jene mehr innerliche, ideelle Einwirkung Hand in Hand gehen läfst, welche darauf abzielt, lebendiges Interesse für alles Gute in den Herzen der Jugend zu entzünden; denn nur aus diesem empfängt der Wille Antrieb zu freier Wahl des Guten um des Guten willen, und nur aus diesem schöpft er Kraft, dem Guten treu zu bleiben, auch wenn er dem Gängelbande der Erziehung längst entwachsen ist. Mit Recht sagte daher schon Rousseau: »Ein wahres Interesse allein ist die grofse Triebfeder, die lange und sicher wirkt.«

Literatur: Grössler, Das vielseitige Interesse. Eisleben 1883. — Walsemann, Das Interesse. Hannover 1884. — Vieth, Darf vielseitiges Interesse als Unterrichtsziel hingestellt werden? Rogasen 1886. — W. T. Harris, Herbarts doctrine of interest. Educational Review, Juni 1895, S. 71—80. Päd. Magazin. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Breslau. W. Ostermann.

Internat

1. Name und Arten. 2. Privat-Erziehungsanstalten. 3. Öffentliche Erziehungsanstalten für besondere Zwecke a) Seminar-Internate. b) Waisenhäuser. Taubstummen- und Blindenanstalten, Kadettenanstalten.

1. Name und Arten. Das Wort Internat ist eine späte lateinische Bildung. Von dem klassisch-lateinischen Worte internus = inwendig, einheimisch, ward ein Verbum gebildet *internare = in das Innere bringen, von aufsen abschliefsen, einschliefsen. Davon ist abgeleitet internatus. Während das vom Verbum *internare abgeleitete Fremdwort internieren eine Bedeutung nach der übeln Seite hin erhielt, nämlich »ins Gefängnis, in Haft bringen«, wurde das Substantiv Internat ausschliefslich auf Anstalten angewandt, die, von der Aufsenwelt mehr oder weniger abgeschlossen, den Zwecken der Erziehung dienen. Die Zöglinge empfangen hier aufser Unterricht auch Wohnung und Kost, sind aber in ihrer persönlichen Freiheit durch Ordnungen und Regeln beschränkt und leben unter fortwährender Aufsicht. Als Gegensatz dazu hat man das Wort Externat gebildet für Anstalten, in denen die Schüler blofs Unterricht empfangen, aber nicht wohnen. Externi oder Extraner sind solche Schüler, die in einem Internate, ohne da zu wohnen, zur Teilnahme am Unterricht zuzulassen sind. Wann die einzelnen Worte gebildet worden sind und ihre Bedeutungen empfangen haben, liefs sich nicht feststellen.

Die Internate nennt man auch geschlossene Anstalten gegenüber den offenen, d. h. den blofsen Unterrichtsanstalten; und man spricht weiter in diesem Sinne auch von geschlossener und von offener Erziehung.

Die Internate sind teils Privatanstalten, teils öffentliche oder stiftische Anstalten; sie dienen teils der Erziehung im allgemeinen, teils besonderen Zwecken.

2. Privat-Erziehungsanstalten. Die Privatanstalten, welche ihrem Unternehmer etwas einbringen sollen, sind naturgemäfs für die Söhne oder Töchter der mittleren und höheren Stände berechnet. Bekannt sind die durch Basedows Vorgang ins Leben gerufenen Philanthropine (s. Art. Basedow), besonders auch die noch bestehende Salzmannsche Anstalt in Schnepfenthal (s. Art. Salzmann), die Anstalten in Iferten (s. Art. Pestalozzi), in Hofwyl (s. Art. Fellenberg), das Stoy-Institut in Jena (s. Art. Stoy), die Baropsche Erziehungsanstalt in Keilhau, das rauhe Haus (eigentlich Ruges Haus) bei Hamburg, eine Stiftung Wicherns. Die Erziehung schwer zu behandelnder Kinder ist das Ziel der Trüperschen »Heilerziehungsanstalt auf der Sophienhöhe bei Jena«. Die bekannteren Internate für Knaben sind unter dem Artikel »Alumnat« aufgeführt; — Pensionate für die Erziehung von Mädchen und besonders von angehenden Jungfrauen gibt es fast in allen Städten Deutschlands und der Schweiz, die sich durch gesunde oder schöne Lage oder durch eine grofse Anzahl von Bildungsanstalten hervortun (s. Art. Mädchenpensionate).

Die Einrichtung der Privaterziehungsanstalten für Knaben und Jünglinge weicht im wesentlichen nur wenig ab von der der Alumnate (s. Art. Alumnat), nur dafs sie, weil sie oft kleiner an Umfang sind, mehr das Familienleben nachzuahmen vermögen. Über Einzelheiten kann man sich aus den leicht zu erhaltenden Prospekten unterrichten.

Ihre Hauptbedeutung für die Erziehungswissenschaft und die Entwicklung des Volkslebens besteht darin, dafs sie bei ihrer Unabhängigkeit von städtischer und staatlicher Aufsicht bahnbrechend sein können für neue Ideen auf erziehlichem Gebiete, wie das bei mehreren der oben angeführten Anstalten der Fall gewesen ist. Haben sie Erfolg, so sind sie ein Muster für die in ihrer Bewegung gebundneren öffentlichen Anstalten und können somit von Bedeutung für die Richtung werden, die die Jugenderziehung einschlägt. Man denke z. B. an die als Privatanstalt begründete Stiftung August Hermann Franckes! Aber auch die Begründung von Realschulen (s. d. Art.) neben den Gelehrtenschulen, die Beachtung des Handfertigkeitsunterrichtes (s. Art. Handarbeitsunterricht f. Knaben) im Erziehungswesen ist durch Privaterziehungsanstalten herbeigeführt worden.

Ist der Leiter solch einer Anstalt eine bedeutende Persönlichkeit, die insbesondere auch ungerechtfertigten Einflufs der Eltern hintanzuhalten weifs, so kann er, ungebunden in seinem Wirken, für das er nur seinem Gewissen verantwortlich ist, unbehindert in der Verwendung seiner Mittel, in höherem Mafse Gutes schaffen als sonst ein Erzieher, zumal er mehr im stande ist trotz der Massenerziehung zu individualisieren.

Umgekehrt kann freilich auch der Umstand, dafs er auf Verdienst angewiesen ist, nachteilige Folgen für die Erziehung haben; aber dann wird die Anstalt nicht lange bestehen. Hingegen verfällt eine Privaterziehungsanstalt weniger leicht dem Schlendrian als eine öffentliche, deren Bestand unabhängig ist von ihren Einnahmen.

Ein Mangel, der den Privaterziehungsanstalten anzuhaften pflegt, ist der häufige Lehrerwechsel, der zur Folge hat, dafs die Gehilfen des Leiters meist junge, unerfahrene Leute sind, während die Arbeiten, die ihnen auferlegt werden, doch recht schwer und verantwortungsreich sind. Aber steht die Anstalt unter guter Leitung in Blüte, so werden die Lehrer bei beschwerlicher, aber auch erfreulicher Arbeit länger ausharren, und wenn Wechsel eintritt, so wird es dem Direktor immer leicht sein, wieder tüchtige Kräfte zu gewinnen; denn strebsame junge Lehrer wissen recht wohl, dafs solch eine Erziehungsanstalt auch eine gute Berufsschule für sie selbst ist.

Bedenklicher ist die Tatsache, dafs gerade in Privaterziehungsanstalten öfters verzogene, wenn nicht gar sittlich schon geschädigte Knaben kommen, die für andere gefährlich werden können. Aber das weifs der Leiter der Anstalt auch selbst recht wohl, und da er nicht, wie es wohl an öffentlichen Anstalten geschieht, jedes räudige Schaf fernhalten oder entfernen kann, so übt er eine um so gröfsere Achtsamkeit. Der Erfolg ist bei Kindern, die nicht schon ganz verkommen waren, oft überraschend, teils infolge besonderer Einwirkung der Erzieher, teils infolge der natürlichen Wir-

kungen der Erziehungsanstalt. Denn vor manchen Fehlern und Sünden behütet diese sicherer als selbst das elterliche Haus, weil die Beobachtung durch Lehrer und Mitschüler viel genauer ist und das Leben der Zöglinge sich fast immer sozusagen in der Öffentlichkeit abspielt (vergl. auch Art. Alumnat, Abschnitt 6).

Ist ein Glied unheilbar krank, so wird kein Leiter zögern es abzuhauen, ehe es andere gefährlich vergiftet.

Jedenfalls kann man für Knaben, denen eine gute oder zweckmäfsige Erziehung zu Hause nicht gewährt werden kann, mit gutem Gewissen als Ersatz die Erziehung in Privaterziehungsanstalten empfehlen. Bei der Wahl ist vor allem auf die Persönlichkeit des Leiters zu sehen. Für Mädchen freilich wird man allezeit die Erziehung in der Familie vorziehen (s. Art. Familienerziehung).

3. Öffentliche Erziehungsanstalten. Die öffentlichen Erziehungsanstalten führen sehr verschiedene Namen, die teilweise auf ihre Entstehung hinweisen, gröfstenteils aber unterschiedslos gebraucht werden. So besagt der Name »Ritterakademie« (s. Art. Ritterakademien), dafs die Anstalt ursprünglich nur für adlige Knaben und Jünglinge bestimmt war; »Klosterschulen« heifsen natürlich die Schulen, die aus Erziehungsanstalten bei Klöstern hervorgegangen sind. Im Gegensatze hierzu führen die Anstalten Pforta, Grimma, Meifsen den Namen »Fürstenschulen« (s. d. Art. Fürstenschulen). Andere Namen sind: Alumnat (s. d. Art. Alumnat), Alumneum, Konvikt, Konviktorium, Kollegium, Pädagogium, Pensionsanstalt, Stift.

Ihnen allen gemeinsam ist, dafs sie Erziehungsschulen sind, die zu einem höheren Berufe heranbilden wollen, teils blofs Kinder reicherer Eltern, teils überhaupt. In letzterem Falle ist durch Freistellen oder Stipendien die Möglichkeit gegeben, dafs auch ärmere Knaben Aufnahme und Ausbildung finden können, natürlich nur wohlgesittete und einigermafsen befähigte.

Über diese Anstalten ist ausführlich in dem Artikel Alumnat gehandelt, wo man nachsehe.

Einrichtungen, die unsern Alumnaten ähnlich sind, hat es schon weit früher gegeben, als dort gesagt ist. Der Ägyptologe Ebers gibt in seinem Roman Uarda Bd. I, S. 17 eine Schilderung des ägyptischen Schulwesens, insbesondere des Tempelschulwesens von Theben, die er in jedem einzelnen Zuge aus Quellen geschöpft hat, »welche der Zeit Ramses II. und seines Nachfolgers Merneptah entstammen«, also der Mitte des zweiten Jahrtausends vor unserer Zeitrechnung. Hiernach befand sich dort aufser einer hohen Schule für Gelehrte und einer grofsen Bibliothek nebst Papyrusfabrik, auch eine Elementarschule, die jedem Sohne eines freien Bürgers offen stand und von mehr als 100 Knaben besucht wurde, die hier auch Nachtquartier fanden. In einem besonderen Gebäude wohnten die Tempelpensionäre, einige Söhne der vornehmsten Familien, auch selbst des königlichen Hauses. Der Übertritt aus dem Elementarunterrichte in die hohe Schule war an eine Prüfung geknüpft.

Ich verdanke diesen Nachweis Willmanns Didaktik I, S. 132. Ebenda S. 136 wird auf eine Palastschule des babylonischen Königs Nebukadnezar (um 600 v. Chr.) hingedeutet, in welcher Kinder von königlichem Geschlecht und Herrenkinder für den Hofdienst ausgebildet wurden. So auch vier jüdische Knaben, und unter diesen der spätere Prophet Daniel, vergl. Daniel Kap. 1. Den ägyptischen Priesterschulen vergleicht Willmann, Didaktik I, 179 die pythagoreischen Genossenschaften.

Eine Art Internate gibt es auch in der Türkei. Mit zahlreichen Moscheen nämlich sind theologische höhere Schulen verbunden, in denen die Schüler auch wohnen.

4. Erziehungsanstalten für besondere Zwecke. a) Internate im engern Sinne sind die mit den Lehrerseminarien verbundenen Anstalten; vergl. hierzu den Art. Externat und Internat von Keferstein. b) Als Internate sind auch zu betrachten: die Waisenhäuser (s. das.), die Blindenanstalten (s. das.) und die Taubstummenanstalten (s. das.), ebenso auch die Kadettenanstalten (s. das.).

Literatur: S. d. Art. Alumnat.

Oldenburg i. Gr. Rud. Menge

Internate, hygienisch

1. Hygiene der Internatsräume. 2. Hygienisches zur Internatserziehung.

Die grofse Reihe von Einrichtungen für Erziehung und Unterricht, welche wir zu den Internaten rechnen, umfafst die Pensionate und Alumnate, die Lehrer- und Lehrerinnenseminare, die militärischen Bildungsanstalten (Kadettenhäuser, Unteroffizierschulen), die Erziehungsanstalten für Nichtvollsinnige (Blinde, Taubstumme, Schwachsinnige), die Waisenhäuser usw. Es ist nicht möglich, von all diesen Anstalten im einzelnen die hygienischen Bedingungen auszuführen, selbst wenn wir uns nur auf die wesentlichsten beschränken würden; wir müssen uns vielmehr begnügen, die für alle Anstalten gemeinschaftlichen Forderungen der Hygiene anzugeben, und werden dann die wichtigsten Anforderungen an die Erziehungsweise in den Internaten darstellen. Wenn wir uns hierbei wesentlich auf ein Internat für Kinder (Waisenhaus) und auf eins für Heranwachsende (Seminar) beschränken, so glauben wir, dafs von diesen Typen aus sich die Anforderungen an die Erziehungsweise in den übrigen Anstalten von selbst ergeben.

1. Hygiene der Internatsräume. Gröfsere Anstalten werden am zweckmäfsigsten nach dem Pavillonsystem erbaut, bei dem in jedem der meist gleichartig erbauten und eingerichteten Einzelhäuser eine nicht zu grofse Zahl von Insassen untergebracht ist; so sind z. B. in der Berliner Städtischen Waisenerziehungsanstalt die Einzelhäuser für die Aufnahme von je 50 Kindern eingerichtet.

In allen Internaten müssen die Räume zum Wohnen, Schlafen, Speisen usw. voneinander getrennt sein. Für die Wohnräume ist auf jedes Kind wenigstens 12 cbm, auf jede jugendliche Person 20 cbm Luftraum zu rechnen; natürlich dürfen bei einer solchen Gröfse besondere Lüftungseinrichtungen nicht fehlen. Um die Luft nicht zu verunreinigen, sollen in den Wohnräumen Efswaren, unsaubere Wäsche, Überkleider usw. nicht aufbewahrt werden. Alles, was Staub erzeugt und zur Staubaufwirbelung beiträgt, ist fernzuhalten. Da die Wohnräume zugleich die Stätten für das Lernen und die Anfertigung der schriftlichen Arbeiten sind, so müssen Arbeitstische usw. den bezüglichen Anforderungen der Hygiene entsprechen. Für die Mehrzahl der Arbeitsplätze wird hierbei gegen die Forderung verstofsen, dafs die Zöglinge beim Schreiben das Licht von links erhalten.

Der Unterricht findet in eigenen Räumen statt, über deren Einrichtung nichts Besonderes zu bemerken ist.

Die Speiseräume müssen in der Nähe der Küche liegen und von den übrigen Räumen so abgeschlossen sein, dafs Speisengerüche nicht hierher dringen können. Der Speisesaal bedarf keiner besonderen Lüftungseinrichtungen, da er in den Zeiten zwischen den Mahlzeiten durch Öffnen der Fenster gelüftet werden kann. Im Bedarfsfalle sind in den Speiseräumen Schränke aufzustellen, in denen die Zöglinge etwaige Efswaren (Brot oder Zubrot) aufbewahren können.

Die Schlafsäle sind so grofs zu bemessen, dafs auf jeden Kopf bei Kindern wenigstens 15 cbm, bei Erwachsenen mindestens 20 cbm Luftraum kommen; daneben sind noch besondere Lüftungseinrichtungen notwendig. Die Temperatur sollte nicht unter 12° C. herabgehen; es ist darum erforderlich, dafs in der kalten Jahreszeit der Schlafraum geheizt wird. Die Betten, aus eisernen Bettgestellen, festen Matratzen und wollenen Decken bestehend, sind wenigstens 1 m voneinander entfernt aufzustellen. Kinder schlafen am zweckmäfsigsten in gemeinschaftlichen Sälen, die ohne Zwischenwände bleiben und daher eine leichte Beaufsichtigung gestatten. Die Zöglinge sind zu gewöhnen, beim Schlafen die Hände auf der Bettdecke zu haben. Der Schlafsaal bleibt während der ganzen Nacht matt erleuchtet. Neben ihm befindet sich ein besonderer, von ihm vollständig getrennter Raum, der der beaufsichtigenden Person als Schlafzimmer dient. Ein Fenster in der Zwischenwand gestattet ihr die bequeme Übersicht über alle Betten. Bei Erwachsenen fordert das Schamgefühl, dafs jeder zum Entkleiden und Schlafen seinen abgesonderten Raum habe, der durch etwa 2 m hohe Scheidewände zwischen den Betten hergestellt wird und dessen Eingang durch einen Vorhang abzuschliefsen ist.

Die Waschräume müssen in unmittelbarer Nähe der Schlafsäle liegen. Jeder Zögling hat sein eigenes Waschbecken, das entweder zum Umkippen oder mit Ablauf eingerichtet ist. Der Boden des Waschraumes ist aus Asphalt, Terrazzo oder ähnlichem, das Wasser nicht durchlassendem und aufsaugendem Material herzustellen; er mufs stets etwas geneigt und mit Ablaufrinne und Ablauföffnung versehen sein. Handtücher, Zahnbürsten usw. dürfen nicht gemeinschaftlich benutzt werden. Badeeinrichtungen (Brausen, Wannen) sollen in ausreichender Zahl vorhanden sein. — Erwünscht sind ferner für die Reinigung der Kleider und des Schuhwerks besondere Räume, die ihres Zweckes wegen mit ausreichenden Lüftungseinrichtungen versehen sein müssen. — Die Garderobenschränke finden ihren Platz in besonderen Zimmern oder auf dem Korridor.

Musikzimmer sind derart im Hause zu verteilen und zu isolieren, dafs die Übenden weder andere noch sich untereinander stören.

Krankenzimmer müssen eine möglichst abgesonderte und ruhige Lage haben und mit den zur Krankenpflege notwendigen Einrichtungen versehen sein.

Für Lehrerwohnungen und Wirtschaftsräume sind abgesonderte Lage und besondere Eingänge zu fordern.

Was seitens der Hygiene weiter von den Internatsräumen gefordert wird, ist nichts Charakteristisches; dasselbe findet sich in den Artikeln: Bau des Schulhauses, Bäder, Heizung, Lüftung, Reinigung usw. und bedarf hier nur sinngemäfser Anwendung.

2. Hygienisches zur Internatserziehung. Für die Erziehung von Waisenkindern ist es sicherlich am zweckmäfsigsten, wenn es gelingt, die Unterbringung in einem wohlgeordneten, hygienisch eingerichteten und geleiteten Haushalt zu bewirken, also die Kinder in gute »Kostpflege« zu geben. Schwächliche und kränkliche Kinder, besonders solche, denen nur eine stärkende Pflege fehlt, erholen sich in der Familienumgebung besser als in der Anstalt; sie fühlen sich unverkennbar behaglicher in der Familie; sie können hier ihrer Individualität gemäfs behandelt werden usw. Allein auch die sorgfältigste Aufsicht kann einen wichtigen Mangel des Kostpflegesystems nicht völlig beseitigen, nämlich den bei den Waisenkostgebern sich immer schärfer entwickelnden Drang, durch das Kostgeld oder durch Ausnutzung der Arbeitskraft des Zöglings sich materielle Vorteile zu schaffen; dieser Drang geht oft so weit, dafs die gute Verpflegung und die Entwicklung des Kindes beeinträchtigt wird. Von solchen Kostgebern werden auch die individuellen Bedürfnisse der Kinder nicht in dem Mafse berücksichtigt werden, wie dies von dem Kostpflegesystem erwartet wird. Diese Nachteile werden um so gröfser werden, je geringer das für die Waisen bezahlte Kostgeld ist. Deshalb meint Wernich, dafs gerade für arme Waisen im allgemeinen, namentlich innerhalb der Städte, aber auch in ländlichen Gegenden mit dichter, industrieller Bevölkerung, die Kostpflege einzuschränken und die Erziehung in geschlossenen Waisenanstalten vorzuziehen sei. In letzteren müssen natürlich die Forderungen der Hygiene tunlichst vollkommen erfüllt werden, und es mufs fortdauernde Mitwirkung des Arztes sowie eine zweckmäfsige Krankenpflege vorhanden sein; denn das Zusammenwohnen vieler Kinder erleichtert die Verbreitung ansteckender Krankheiten; auch sind die Kinder bei ihrem Eintritt in das Waisenhaus schwächlich und kränklich, weil sie vielfach unter ungünstigen Lebensbedingungen gestanden haben.

Blinde und Taubstumme, die nicht am Wohnorte der Eltern Unterricht finden und für die teure Kostpflege nicht das nötige Geld aufbringen können, werden in Anstalten untergebracht werden müssen; desgleichen auch Schwachsinnige, weil bei diesen die wohlberechnete, gleichmäfsige und andauernde Einwirkung durch die Erziehung das wichtigste ist, und eine solche Erziehung nur in der Anstalt, selten im Hause möglich ist.

Die Externate bei den Seminaren (S. Art. Externat) haben zumeist in den Seminarleitern ihre gröfsten Gegner gehabt. Im Plan des Seminars in Nagold 1813 heifst es: Solange die Seminaristen nicht in einem Hause vereinigt sind, müssen die Nachteile, welche aus der Zerstreuung der Zöglinge in der Stadt und

aus gefährlichen Umgebungen für sie entstehen können, sich vermehren. Zerrenner schreibt 1816: Das schlimmste ist aber doch der Umstand, dafs die Anstalt (Seminar Halberstadt) nur eine einzige Wohnstube für die Zöglinge hat, so dafs die meisten Seminaristen in der Stadt wohnen müssen, wo sie Allotria treiben, die grofsen Herren spielen und sich gegenseitig nur durch Faulheit und Liederlichkeit zu übertreffen suchen. Denzel meint 1816, dafs das Zerstreutwohnen der Zöglinge an sich Vorteile haben könnte, wenn in den Häusern alles so wäre, wie es sein sollte; aber er mufs gestehen, dafs er sich auf keines der Häuser, in welchen die Seminaristen wohnen, verlassen kann, weil dort Reinlichkeit, Ordnung und gute Sitten fehlen, die Kammern und Zimmer zum Wohnen und Schlafen schlecht sind und die Zöglinge moralischen, ökonomischen und gesundheitlichen Schaden leiden. Insbesondere ging das Drängen nach Internaten für Seminaristen aus der Sorge hervor, die Zöglinge von jeglichem Wirtshausbesuch fernzuhalten. Von solchem Drängen aus dem Seminar Nagold schreibt Pfisterer: Die polizeiliche Anordnung, dafs die Wirte der Stadt, welche den Seminaristen Getränke verabreichen, dafür bestraft werden sollen, war ziemlich wirkungslos; denn die Wirte entschuldigten sich damit, dafs sie die Seminaristen nicht kannten. Der im Jahre 1844 von dem Rektorate gemachte Vorschlag, die Seminaristen durch eine besondere Kleidung kenntlich zu machen, fand nicht die Billigung der Oberschulbehörde. Diesterwegs Ansicht, unter guten pädagogischen Verhältnissen für das Internat, unter schlechten für das Externat zu stimmen, wurde auch von Kehr 1872 geteilt, welcher schreibt: Ich erkläre, dafs es auf Grund meiner Erfahrungen durchaus nicht gerechtfertigt erscheint, die Internate in Bausch und Bogen zu verwerfen. Schlecht eingerichtete und schlecht geleitete Internate sind vom Übel, aber gute Internate sind ein Segen. Viele Internatszöglinge befinden sich einer grofsen Zahl Externer gegenüber in einer wahrhaft beneidenswerten Lage; denn sie erhalten für ein Billiges nicht allein eine gesunde Wohnung, eine vortreffliche Kost und eine freundliche Pflege, sondern auch gute Erziehung. In solchen Anstalten lernen die jungen Leute Ordnung, Reinlichkeit, Arbeitsamkeit und Pünktlichkeit, sie lernen ihre Zeit richtig gebrauchen und ihre Kraft vor Zersplitterung bewahren. Auch an der nötigen Freiheit wird es ihnen nicht fehlen. — In gleicher Weise sind bis zur Gegenwart hin die Externate angegriffen und wieder verteidigt worden.

In hygienischer Beziehung sind bei guten Seminar-Internaten als Vorteile zu bezeichnen: Gesunde Wohnung, ausreichende Kost, Regelmäfsigkeit in der Lebensführung, Pünktlichkeit, keine Zeitverschwendung durch unnötige Gänge. Der ununterbrochene und ausschliefsliche Verkehr mit geistig beschäftigten Alters- und Hausgenossen, mit den Lehrern, die auch nichts anders als wissenschaftliche Faktoren sein wollen, die genaue Zeiteinteilung, alles dies steigert ganz von selbst den Lerntrieb bis zu einem hohen Grade. Die Nachteile — auch bei den besten Internaten — sind: Unterdrückung jeder individuellen Äuſserung in Kost, Ruhe, Arbeit usw.; Übertragung ansteckender Krankheiten; sittliche Gefahren, hervorgerufen durch das Zusammenleben mit einer grofsen Zahl gleichalteriger Genossen; Fehlen des Familienverkehrs, namentlich der verfeinernden Einwirkung gebildeter Frauen und Jungfrauen. In schlechten Internaten können hierzu noch manche andere Mängel treten, als schlechte Wohnung, ungenügende Kost, Unsauberkeit usw.

Da der Lehrer in hygienischen Dingen das Vorbild nicht nur seiner Schüler, sondern auch seiner Gemeinde sein soll, die Seminaristen aber bei ihrem Eintritt in das Seminar zumeist erst wenig an hygienisches Denken und Wollen gewöhnt sind, so mufs gerade das Seminar hygienisch vollkommen eingerichtet und betrieben, namentlich aber der persönlichen Hygiene der Zöglinge gröfste Sorgfalt geschenkt werden.

Für die militärischen Bildungsanstalten ergibt sich im wesentlichen aus der Forderung, die Zöglinge an die militärische Zucht zu gewöhnen, die Notwendigkeit der Internatserziehung.

Für die Ernährung der Kinder in Waisenhäusern kommt es darauf an, dafs die Zöglinge die erforderlichen Nährstoffe in einer angemessenen Form und in ausreichendem

Maſse erhalten, daſs die Nahrung leicht verdaulich ist und daſs die hierfür gezahlten Preise möglichst niedrig sind. Nach Munk-Uffelmann besteht die Nahrung der Waisenkinder am passendsten aus Milch, Käse, Fleisch, Fisch, Mittelbrot, Reis, Getreidemehlsuppe, Grütze, Hülsenfrüchten, Kartoffeln, Mohrrüben, Obst, Schmalz, Roggen- oder Weizenkaffee. Im Waisenhause zu München erhält das Kind pro Tag 275 ccm Milch, 97 g Fleisch, 243 g Brot, 162 g Kartoffeln und 97 g Gemüse. In diesen Nahrungsmitteln sind im ganzen 80 g Eiweiſs, 37 g Fett und 250 g Kohlehydrate enthalten. In dem Berliner Städtischen Waisenhause zu Rummelsburg beträgt die tägliche Portion im Durchschnitt an Fleischkost 195 g und an Pflanzenkost 945 g. Es verhält sich also die Fleischkost zur Pflanzenkost wie 1 : 4,8. In der Regel sollen die Kinder jeden Tag animalische Nahrungsmittel erhalten; ebenso soll Milch an keinem Tage fehlen; vegetabilische Nahrungsmittel müssen in leicht verdaulicher Zubereitung und in richtiger Auswahl verabfolgt werden. Fett, von dem die Mindestmenge nicht unter 40—45 g pro Kopf und Tag herabgehen sollte, wird häufig zu wenig gegeben. Falls Kaffee verabreicht wird, so verzichte man auf den wertlosen Cichorienkaffee, nehme vielmehr Malzkaffee. Bier und spirituöse Getränke sollen die Kinder nicht erhalten.

In bezug auf die Ernährung der Seminaristen ist zu beachten, daſs der Nährstoffbedarf 18—20jähriger Individuen mindestens soviel beträgt wie der Erwachsener. Nach Munk-Uffelmann braucht ein Erwachsener mittleren Gewichts bei mittlerer Arbeit täglich im Durchschnitt 110 g Eiweiſs, 56 g Fett und 500 g Kohlehydrate. Die dem Seminaristen zu gewährende Tagesration muſs von den Nährstoffen auch annähernd diese Mengen enthalten. Was die Auswahl und Kombination der Nahrungsmittel anbelangt, so wird dieselbe am besten so getroffen, wie die Verwaltung der deutschen Kadettenhäuser sie vorschreibt. Die Zöglinge erhalten folgende Nahrungs- und Genuſsmittel: Fleisch, Wurst, Milch, Milchsuppe, Eier, Käse, Butter, Weiſs- und Mittelbrot, Mehlklöſse und Mehlsuppen, Grütze, Reis, Leguminosen, Kartoffeln, Wurzel- und grünes Gemüse, Obst, getrocknetes Obst, Salz, Suppenkräuter, Zwiebeln, nur bei besonderen festlichen Gelegenheiten Bier und Wein. Am besten wird man 5 Mahlzeiten halten. Erstes Frühstück: Milch und Brot mit Butter. Zweites Frühstück: Butterbrot mit Käse, Fleisch oder Wurst. Mittag: Suppe, Fleisch, Gemüse und Kartoffeln, oder Milchreis und Fleisch, oder Hülsenfrüchte und Fleisch. Vesper: Butterbrot mit Kaffee oder Milch. Abend: Suppe verschiedener Art, dazu Butterbrot mit Belag (s. Art. Ernährung).

Die Hautpflege muſs durch regelmäſsiges Baden gefördert werden. Im Sommer sollte tunlichst jeder Schüler bei geeignetem Wetter täglich ein Bad in freiem Wasser nehmen. Schwimmunterricht muſs erteilt werden. Im Winter sollte jeder Seminarist wenigstens wöchentlich ein Reinigungsbad erhalten; am besten wäre es, täglich ein Erfrischungsbad (Brause) zu nehmen oder zu schwimmen. Ausreichende Brause- und Wannenbäder wie auch ein Schwimmbassin müſsten daher zur Verfügung stehen. Letzteres ist auch für den Sommer an solchen Orten notwendig, wo kein geeignetes freies Wasser zum Baden und Schwimmen vorhanden ist (s. Art. Baden und Schwimmen).

Besondere Sorgfalt ist den Augen, Ohren und Zähnen zuzuwenden, die alljährlich ein- oder zweimal von einem Spezialarzt zu untersuchen sind. Bei etwa sich zeigenden Mängeln sind seitens des Arztes die erforderlichen Maſsnahmen zu treffen (Brille, Plombieren der Zähne usw.). Diese Untersuchungen geben auch Anlaſs, die Pflege dieser Organe, die Schonung und Reinigung der Zähne usw. zu besprechen. Überhaupt wird die tägliche Beobachtung der Seminaristen durch die Lehrer ausreichende Veranlassung bieten, auch auſserhalb des Unterrichts hygienische Belehrungen zu geben und zu einem gesundheitlichen Leben zu erziehen, so z. B. bezüglich der Schonung der Augen, der richtigen Form der Kleidungsstücke und des Schuhwerks, der richtigen Atmung, der normalen Körperhaltung beim Schreiben usw.

Zur Förderung der Gesundheit dienen ferner Turnen und Spiel, regelmäſsige Spaziergänge und Wanderungen, Arbeit im Garten und in gesunden Werkstätten, viel Aufenthalt im Freien usw. Um diese

Faktoren gebührend zu berücksichtigen, ist es notwendig, dafs die Internate mit Spiel- und Turnplätzen, mit Gärten und mit Werkstätten für den Handfertigkeitsunterricht versehen sind.

Die übrigen hygienischen Anforderungen an die Erziehungsweise in den Internaten (Kleidung, Unterricht, Abwechselung zwischen rein geistiger und körperlicher Tätigkeit, Krankenpflege usw.) bieten nichts Besonderes und bedürfen die in den genannten Artikeln niedergelegten Ansichten hier nur sinngemäfser Anwendung.

Eine grofse Gefahr bei den Internaten, auf die hier noch besonders eingegangen werden mufs, liegt in der Verbreitung der Onanie unter ihren Zöglingen. Alle Autoren, ob Ärzte oder Schulmänner, die sich mit dieser Frage beschäftigt haben, klagen über die enorme Verbreitung der Onanie auf Schulen und Internaten. Hermann Cohn zitiert einige dieser Autoren. Fürbringer schreibt: Schulen und sonstige Sammelanstalten der Knaben liefern das Hauptkontingent. Verführung und Nachahmungssucht können hier im Verein mit ungenügender Überwachung entsetzliche Zustände schaffen, derart, dafs manchmal das Gros der Schüler der verderblichen Gewohnheit verfällt, während sie das Zusammenleben von Mädchen in Instituten nur in einzelnen Fällen zu reifen pflegt. Bensemann erzählt, dafs in den englischen public schools die gröfsten Laster in jeder Ausdehnung ihren Wohnsitz haben. Für ihn bedeutet das englische Internatswesen weiter nichts als eine Kasernierung jener bekannten Ausartungen des Griechentums, und je eher damit aufgeräumt werde, desto besser sei es. Er glaubt, dafs das Laster dort stärker grassiert als z. B. in den Kadettenhäusern, obgleich er auch schon von verschiedenen Seiten über dieselben Erscheinungen in diesen Anstalten hat klagen hören. In dem Kadettenleben spielen die Unsitte des Verschossenseins in andere Knaben und die gegenseitige Masturbation eine grofse Rolle. Fournier meint, dafs in den öffentlichen Instituten Frankreichs die Masturbation überaus häufig sei. Nicht die Natur verdirbt hier, sondern das Beispiel. Mitunter wird dort ohne jede Scham die Masturbation ohne weiteres zugegeben; die älteren Schüler verführen die jüngeren. Auch bei jungen Mädchen fand Fournier die gegenseitige Onanie in Pensionaten; unter der Form von Freundschaften kommt es zu leidenschaftlichen Berührungen, die mitunter auch durch gemeinschaftliches Schlafen im Bett sich weiter entwickeln. In Waisenhäusern und in Anstalten für Nichtvollsinnige hat die Onanie gleichfalls weite Verbreitung. Zur Verhütung dieses Schadens ist notwendig: Sorgsame Aufsicht; entsprechende Verteilung von körperlicher und geistiger Arbeit; viele Bewegung und körperliche Tätigkeit; keine reizenden Speisen und erregenden Getränke; sorgsame Obacht auf die Lektüre; besondere Beachtung bezw. Ausschliefsung derjenigen Zöglinge, die andern gefährlich werden können usw.

Literatur: Kehr, Pädag. Blätter für Lehrerbildung, 1872. — Kehr, Geschichte des Seminars zu Halberstadt, 1878. — Pfisterer, Denkschrift zur Eröffnung des Seminars zu Nagold 1881. — Munk-Uffelmann, Die Ernährung des gesunden und kranken Menschen, 1891. — Sander und Fischer, Waisenpflege in Dammers Handwörterbuch der Gesundheitspflege, 1891. — Cohn, Was kann die Schule gegen die Masturbation der Kinder tun? 1894. — Wernich-Wehmer, Lehrbuch des öffentlichen Gesundheitswesens, 1894. — Schimmelpfennig, Über Internats-Erziehung in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. 2. Band. 2. Abt. 1895. — Rohleder, Die Masturbation, 1902.

Berlin. O. Janke.

Interpunktion

1. Entwicklung und Wesen der Interpunktionslehre. 2. Grundlehren, Grundregeln und Einteilung der Satzzeichen. a) Grundlehren. b) Grundregeln. c) Einteilung. 3. Wichtigere Einzelfragen. 4. Pädagogische Bedeutung der Interpunktionslehre.

1. Entwicklung und Wesen der Interpunktionslehre. Satzzeichen zu machen ist schon bald üblich geworden, nachdem die Schrift zu einem Verständigungsmittel geworden war. Aber die Satzzeichen waren lange Zeit sehr primitiv, und eine Wissenschaft der Satzzeichenlehre, eine wirklich differenzierte Anwendung einer Mehrzahl von Interpunktionen ist durchaus neueren Datums und darf als eine moderne Wissenschaft bezeichnet werden.*)

*) Becker, Kommentar zur deutschen Grammatik, 1843, Bd. II, S. 550 sagt: »Es ist wohl als die höchste Vollendung der Schriftsprache

Da die Satzzeichenlehre ein Teil der Grammatik ist, so haben die verschiedenen Sprachen begreiflicherweise verschiedene Gepflogenheiten der Zeichensetzung; es handelt sich hier für uns nur um die deutsche Interpunktionslehre.

Die Interpunktion ist ein Hülfsmittel für das Verständnis der geschriebenen Sprache und zwar als Bezeichnung der Sprachmodulation. Sie kennzeichnet durch Schriftzeichen das, was der Sprechende durch Tonfall und Pausen ausdrückt. Da die Sprache modulationsreich und die Pausen verschiedenwertig sind, so mufs es auch verschiedene Zeichen für die Interpunktion geben. Die Interpunktionslehre ist daher die Lehre von den Satzzeichen als von dem schriftlichen Ausdruck der Sprachmodulation.

2. Grundlehren, Grundregeln und Einteilung der Satzzeichen. a) Grundlehren. Wir haben zu unterscheiden zwischen rhetorischer, logischer und grammatischer Interpunktion.

Werden Tonfall und Pausen ohne eindringendere logische und grammatische Prüfung von der Sprache auf die Schrift übertragen, so haben wir die Methode der rhetorischen Interpunktion. In der deutschen Rechtschreibung ist diese Zeichensetzung bis auf ganz wenige Fälle, die grammatischer Diagnose schwer zugänglich sind, verschwunden. Denn die Lehre und die Erkenntnis haben sich vertieft und haben besser nach Systematik und Methode gesucht.

Man fragte deshalb nach Satzinhalt und logischem Grunde und gelangte so zur Methode der logischen Interpunktion. Aber war diese Methode auch systematischer, schlechterdings methodischer, so war sie noch nicht greifbar und lehrbar genug, obschon sie an sich und grundsätzlich durchaus zutreffend ist und hierin nicht durch Besseres ersetzt werden kann. Die Logik ist und bleibt der zureichende und allein ausreichende Grund für die Zeichensetzung. Aber — und das ist nur ein pädagogisch-praktischer Grund — wenn die Satzzeichen die Bezeichnung der in dem Satze waltenden und durch Gliedpausen und Tonfall sich ausdrückenden Logik sein sollen, so müfste man stets die logischen Verhältnisse des Satzes in ihrer ganzen wissenschaftlichen Feinheit erkennen und lehren (wie auch Becker es in seiner Grammatik versucht), ja jede Satzmodulation am logischen Inhalt des Satzes erst einmal nachprüfen, ehe man das Zeichen wählt. Das ist jedoch nicht lehrbar und ist für die Praxis ein Unding. Es würde dies Anforderungen an Lehrer und Schüler wie an alle Schreibenden stellen, denen diese nicht gewachsen sein können, und so würde die strenge Durchführung der rein logischen Interpunktion als wissenschaftlichen Prinzips statt zu Nutz und Frommen nur zur Verflachung führen.

Deshalb mufste der letzte Schritt getan werden, nämlich zur grammatischen Interpunktion, d. h. aber zu einer grammatischen Interpunktion, die nur der greifbare Ausdruck der logischen ist, die aber eben durch ihre fafsbare Materie und Methode fähig ist, den Lehren der logischen Methode nachzuspüren und sie verständlich auszudrücken. Diese grammatische Interpunktion als Interpret der logischen ist als die Grundlage der deutschen Interpunktionslehre anzusehen und ist durchaus als endgültige Methode willkommen zu heifsen, weil sie formelle Regeln für materielle Verhältnisse — beides in inniger natürlicher Wechselbeziehung — gibt.

Bemerkt mufs freilich werden, dafs es auch Fälle gibt, in denen die Logik noch unmittelbar auf die Satzzeichen wirken will und den Unweg über die Grammatik verschmäht. Es sind dies diejenigen Fälle, in denen a) Feinheiten des logischen Verständnisses sich nicht mit den schematischen Regeln der Grammatik aussprechen lassen, b) um Mifsverständnissen, die durch den Stil hervorgerufen werden können, vorzubeugen (z. B. Es war nicht schwer, für ihn zu sterben und Es war nicht schwer für ihn, zu sterben) und c) um individuelle Feinheiten des Stils zu unterstützen. Das alles braucht aber keineswegs als Ausnahme von den Grundregeln gefafst zu werden, denn es ist ja nur ein durch besondere Gründe hervorgerufenes Zurückgreifen auf den primären, stets über aller Interpunktion

anzusehen, dafs sie durch die Interpunktion auch die logische Form des zusammengesetzten Satzes bezeichnet; und wir dürfen uns nicht wundern, dafs sie erst sehr spät diese Vollendung erreicht hat.«

schwebenden Grundsatz der logischen Zeichensetzung. Was die individuellen Feinheiten anlangt, so braucht hier kaum besonders hervorgehoben zu werden, dafs es sich nur um Freiheiten innerhalb der Gebundenheit, d. h. innerhalb der feststehenden gröfseren Regeln handeln kann und keineswegs dem individuellen Stil gestattet werden soll, sich über alle als Allgemeingut geltenden Interpunktionsregeln »individuell« hinwegzusetzen. Es würde dies die Satzzeichenlehre natürlich mit einem Schlage von dem glücklich erreichten Ziel, eine lehrbare Gröfse geworden zu sein, auf primitive Zustände zurückbringen, während richtig verstanden die Freiheit in der Gebundenheit die Vollendung der logisch-grammatischen Interpunktionsmethode bringt.

b) Grundregeln. Die Interpunktionen haben die Aufgabe a) Sätze voneinander zu trennen, und zwar Hauptsätze von Hauptsätzen, Hauptsätze von Nebensätzen, Nebensätze von Nebensätzen. Die Regeln hierfür lassen sich also rein grammatisch finden.*) b) Gliederpausen im Satze zu kennzeichnen, d. h. der logischen und grammatischen Gliederung innerhalb des Satzes schriftlichen Ausdruck zu verleihen. Die Regeln hierfür werden durch die grammatische Untersuchung logischer Gröfsen gefunden.**) c) Rhetorische Zwecke — wenn auch nur noch vereinzelt — unmittelbar zu erfüllen.

Eine Ausnahme von a) ist nur die, dafs, wenn Sätze durch »und«, »oder«, »weder — noch«, »sowohl — als auch«, »entweder — oder« verbunden sind, das Satzzeichen unter Umständen fortfällt. Siehe unten sub 3.

Zu c) gehören die Fälle, in denen der Satzinhalt einen Einflufs auf das Zeichen ausübt, während dies nach a) und b) nur die Satzform tut. Hier ist daher der Ort, auf die Satztonzeichen hinzuweisen und dies führt uns auf

*) Was vom vollständigen Satze gilt, gilt auch vom elliptischen, sofern dieser nicht ganz zum Satzglied eines anderen Satzes herabsinkt. Dann fällt dieser Fall unter b).

**) Dafs hier in der Tat nicht nur die grammatische Methode waltet, lehrt z. B. der Wegfall des Kommas vor manchen kurzen Infinitiv-»sätzen«, was grammatisch nicht zu erklären wäre.

c) die Einteilung der einzelnen Satzzeichen. Wir unterscheiden zwischen einfachen Satzteilzeichen und Zeichen, die zugleich Satzteil- und Satztonzeichen oder auch nur Satztonzeichen*) sind. Dieser Unterschied hat manche veranlafst, die Satztonzeichen -- nämlich Fragezeichen- und Ausrufungszeichen; das Kolon wurde meist noch gar nicht als Satztonzeichen erkannt — aus dem System ganz herauszusetzen. Das ist verfehlt. Frage- und Ausrufungszeichen sind nur durch den Satzinhalt veränderte Punkte, während das Kolon ein durch den Satzinhalt verändertes Semikolon ist, durch welches das stark Hinweisende (bei der direkten Rede oder vor dem gespannt erwarteten Nachsatz!) ausgedrückt wird.

Viel wichtiger ist die Scheidung der dynamischen Stufen der Satzzeichen, und ferner ist wichtig die Abgrenzung der hauptsächlich für die grammatisch-logischen Zwecke notwendigen echten Interpunktionen gegenüber den unechten Interpunktionen, nämlich Gedankenstrich, Parenthese, Anführungsstriche, und den Schriftzeichen, die keine Interpunktionen sind, aber fälschlicherweise oft dahin gerechnet werden, nämlich Bindestrich und Apostroph. Was die unechten Satzzeichen von den echten unterscheidet, ist der Umstand, dafs sie in ihrer Anwendung nicht festgegrenzt und abgrenzbar sind und dafs sie zur Ergänzung und Unterstützung der echten Zeichen eintreten können. Das beweist schon die einfache Tatsache: Begegnen sich zwei echte Satzzeichen aus irgend welchen grammatischen Gründen an einer und derselben Stelle, so hat das schwächere dem stärkeren zu weichen und sich von diesem mit vertreten zu lassen, während echte Zeichen die unechten neben sich an derselben Stelle dulden. Nach alledem ist folgende Einteilung der Interpunktionen begründet:

A. Echte Interpunktionen. Erster Dynamik: Punkt (Satzteilzeichen), Fragezeichen und Ausrufungszeichen (zugleich Satztonzeichen). Zweiter Dynamik: Semikolon (Satzteilzeichen), Kolon (zugleich Satztonzeichen). Dritter Dynamik: Komma (Satzteilzeichen; Satztonzeichen fehlt).

*) Wie manchmal das Ausrufungs- und Fragezeichen.

B. Unechte Interpunktionen. Gedankenstrich, Parenthese, Anführungsstriche.

C. Schriftzeichen. Bindestrich, Apostroph.

3. Wichtigere Einzelfragen. Es kann in diesem kurz zu haltenden Artikel des Handbuches nicht unsere Aufgabe sein, die Anwendungsgebiete aller Interpunktionen zu besprechen; dafür mufs auf die unten angegebene Literatur, insbesondere auf das Buch des Verfassers dieses Aufsatzes verwiesen werden, in welchem er seine im allgemeinen Teil entwickelten Lehren an den einzelnen Schulregeln nachgeprüft und umgekehrt die Schulregeln an den gefundenen Grundlehren revidiert und in manchen Punkten abänderungsbedürftig gefunden hat. Es soll daher hier unterlassen werden, die wenig strittigen Lehren über Punkt, Frage- und Ausrufungszeichen, Semikolon, Kolon, Gedankenstrich usw. vorzutragen oder auch nur zu berühren; es soll vielmehr nur auf die ureigentliche arena logica, das Komma, in einigen seiner schwierigen Anwendungsformen eingegangen werden, um dadurch die bisher skizzierten grundlegenden Lehren einigermafsen zu erläutern und zu belegen.

In den Lehren vom Komma kann man einen praktischen Niederschlag der Grundregeln erblicken und gerade hier lassen sich diese Grundlehren besonders nachprüfen und bestätigen. Das Komma wird nämlich als satztrennendes und ebenso gut als gliedertrennendes Zeichen gebraucht. Zur ersteren Gruppe gehören die interessanten und schwierigeren Fragen vom Komma vor »und«,*) zu der zweiten Gruppe das Komma zwischen zwei Adjektiven, bei der Apposition, bei anderen attributiven Bestimmungen und beim Infinitiv mit »zu«.

Man lehrt ganz allgemein, dafs vor »und« kein Komma steht, wenn die durch »und« verbundenen Sätze gleiches Subjekt haben. Das ist eine Durchbrechung jener Regel, dafs Sätze durch Satzzeichen getrennt werden. Dem Wörtchen »und« allein kann jene zeichenvernichtende Kraft nicht zuerkannt werden; denn es ist ja auch erlaubt, vor »und« einen Punkt zu setzen, wenn der vorhergehende Gedanke trotz der Fortsetzung durch »und« abgeschlossen war. Der innere Grund, der unseres Wissens bisher noch nicht genügend geltend gemacht worden war, liegt in der engeren logisch-grammatischen Verbindung, welche durch das den beiden durch »und« verbundenen Sätzen gemeinsame Subjekt hergestellt wird. Wird aber dies so erkannt, so mufs logisch weiter gefolgert werden, dafs auch andere enge Verknüpfungen der beiden durch »und« verbundenen Sätze zeichenvernichtende Kraft haben, und mit dieser Erkenntnis lösen sich sogleich eine Anzahl schwieriger Fragen und findet sich eine feste und brauchbare Regel. Als Erläuterung diene nur folgendes Beispiel. »Im Jahre 1848 schrie das Volk nach einer Verfassung und der König mufste sie ihm geben.« Beziehen sich die Worte »Im Jahre 1848« auch noch auf den zweiten Satzteil (»und der König mufste sie geben«), so ist hier die engere grammatische Brücke, das jugum über beide Sätze gespannt und das Komma fällt. Schrie das Volk im Jahre 1848 aber nur nach der Verfassung, und der König gab sie erst 1849 oder später, so mufste vor »und« ein Komma stehen, weil dann kein Wort da war, welches jenes jugum bildete. Man sieht schon hier, wie diese Regel geeignet ist, dem Komma eine logische Kraft zu geben, die das Verständnis eines geschriebenen Satzes unter Umständen allein entscheidet, ohne viel Worte Kenntnisse vermittelt und zum Ausdruck besonderer Feinheiten geeignet ist. Durch mannigfache Beispiele liefse sich dies erläutern. Hier sei nur betont, dafs jedwede engere logisch-grammatische Verknüpfung solcher durch »und« verbundenen Sätze, sei es durch Substantive, Nebensätze, attributive Bestimmungen, ja durch einzelne Worte, das Komma vor »und« zu Falle bringt, und folgerichtig mufs dies auch auf das sog. »logische« Subjekt angewendet werden (z. B. Die Göttin der Weisheit tritt an den Thron und sie gibt Königen ihre Winke).

Es ist dies alles natürlich nur, um auch dies wieder zu betonen, der grammatische Niederschlag der Satzwertigkeit und des Satzaufenthaltes, die als logische Kraft im Hintergrunde walten.

Ein Satzaufenthalt tritt vor allen Dingen

*) Die natürlich ebenso auch für die gleichen Fälle bei »oder« usw. gelten.

ein, wenn ganz gleichartige Satzglieder gehäuft werden. Das führt uns auf die Frage des Kommas zwischen zwei Adjektiven. Den Satz »Die neue eiserne Brücke ist schön« sage ich ohne Aufenthalt, setze kein Komma und jeder weifs dadurch: »neu« und »eisern« ist hier nicht gleichartig und grammatisch gleichwertig, ich setze vielmehr dies in Gegensatz zu der alten eisernen Brücke. »Eiserne Brücke« ist hier gewissermafsen ein Begriff, von dem ich nur das Adjektivum »neu« aussage und betone. Schreibe ich dagegen: »Die neue, eiserne Brücke ist schön«, so entsteht an der Kommastelle eine Pause, weil grammatisch Gleichartiges gehäuft wird; der Gegensatz ist die »alte, steinerne« Brücke. So wird dies zutreffend in der Schule gelehrt, unseres Wissens aber meist mit der ganz oberflächlichen Begründung, dafs hier ein Komma stehen muls, wenn man die beiden Adjektive durch »und« verbinden könne. Es dürfte klar sein, dafs eine eindringlichere Erfassung dieser interessanten Fragen durchaus am Platze, ja notwendig ist, wenn die Interpunktionslehre nicht verflachen, sondern ein grünes Reis am Baum der Sprache bleiben soll. Es genügt hier nicht, dafs der Lehrer den tieferen Grund erkennt, er hat keinen Grund, ihn seinen Schülern zu verschweigen.

Zuletzt nur noch einige Worte über das Komma beim Infinitiv, um auch diese schwierige Sonderfrage nicht ganz zu übergehen. Es handelt sich auch hier darum, zu untersuchen, welche grammatischen Anhaltspunkte zu finden sind, um zu ermitteln, ob eine — gerade in diesen Fällen oft schwer zu erkennende — Gliedpause vor dem Infinitiv oder Infinitiv»satz« gemacht wird. Denn es gibt sichere Fälle, in denen — namentlich bei kurzen Infinitiven — zweifellos kein Komma begründet ist, und andere ganz ähnliche Infinitivkonstruktionen, bei denen das Komma durchaus üblich und kaum abzuweisen ist. Strenger grammatischer Regelung sind diese leicht verwischbaren Unterschiede nicht zugänglich; es handelt sich vielmehr nur um eine Reihe von Anhaltspunkten für die — wenn ich so sagen darf — Differenzialdiagnose, und diese Anhaltspunkte liegen in enger organischer Berührung des Infinitivs mit dem regierenden Satz, appositiver Stellung des Infinitivs, Objektseigenschaft des Infinitivs, Einschachtelung und Umstellung. Hierauf näher einzugehen, ist an dieser Stelle unmöglich, aber gerade auf diesem Sondergebiet sind am meisten die Konsequenzen aus der gesamten Methodik der Interpunktionslehre zu ziehen, die wir hier auf einheitliche Grundlagen zu stellen versucht haben.

4. Pädagogische Bedeutung der Interpunktionslehre. Wenn es gelingt, die vielfach zerfahrene und in einzelne mnemotechnische, oft ganz unbegründete Regeln aufgelöste Interpunktionslehre auf einheitlichere Grundlagen zu stellen, so würde sie dadurch lehrbar und erhielte schon aus diesem Grunde pädagogischen Wert. Wenn es weiter gelingt, sich auf den Boden zu stellen, dafs die oft mit Geringschätzung behandelte Satzzeichenlehre ein Lehrmeister deutscher Logik ist, insofern sie in den Regeln der Grammatik dem logischen Inhalt und Verhältnis der Sätze und innerhalb der Sätze nachzuspüren lehrt, so wäre damit pädagogisch noch mehr gewonnen. Satzwert, Satzgliederung, Gliedpausen und Ideenverknüpfung sind aber in der Tat nicht nur lehrbare, sondern logisch wertvolle Gröfsen. Wieviel feinsinnige Unterschiede der Satzaussage sich oft aus einem einzigen Komma ergeben, wieviel interessante Übungen logischen Verständnisses sich von seiten eines Lehrers, der die Interpunktionslehre vollständig methodisch beherrscht, an ein einziges Komma knüpfen lassen, das konnte in dem vorliegenden kurzen Abrifs nur hie und da angedeutet, aber nicht überzeugend dargetan werden. Auch dafür wie für manches andere sei es gestattet, auf das bereits erwähnte Buch des Verfassers hinzuweisen, in welchem er das, was er hierüber zu sagen hat, ausführlicher sagen konnte. Die Interpunktionslehre kann, das darf getrost behauptet werden, in der Hand eines Lehrers, der ihr Interesse entgegenbringt, zu einem Lehrmeister sprachlicher Logik und zu einem Prüfstein logischen Denkens für seine Schüler gemacht werden, und kann so, richtig gehandhabt, pädagogisch viel Nutzen stiften.

Literatur: Becker, Kommentar zur deutschen Grammatik. 1843. — Heyse, Deutsche Grammatik. 1849. — Blatz, Grammatik. — A. Elster, Methodischer Leitfaden der deutschen

Interpunktionslehre. Magdeburg 1901. — W. Hellwig, Die deutsche Interpunktion. Leipzig 1896. — Schuberth, Von der Satzkerbe. — A. Matthaei in den Preufs. Jahrb. Bd. 115, Heft 2, 1904. S. 331 ff.

Jena. A. Elster.

Irisches Schulwesen

s. Schottland

Ironie

s. Spott

Irrsinn

s. Geistesstörungen

Israelitische Erziehung

1. Vergleich mit der morgenländischen und griechischen Erziehung. 2. Erziehungssitten. 3. Zucht. 4. Unterricht: Geschichtskunde, Schrift. 5. Die Prophetenschulen. 6. Die nachexilischen Schulen. 7. Naturmethode des Sprachunterrichts.

1. Vergleich mit der morgenländischen und griechischen Erziehung. In der pädagogischen Tätigkeit des israelitischen Volkes verleugnet sich zwar nicht dessen Zusammenhang mit orientalischem Wesen, wie er in seiner Abstammung und seinen geschichtlichen Beziehungen begründet ist, prägt sich aber zugleich scharf die Eigenartigkeit seines Lebensinhalts aus, die ihm dem Orient und dem Occident gegenüber eine Sonderstellung anweist. Sie teilt mit der der grofsen morgenländischen Kulturvölker den ernsten, positiven und konservativen Charakter, ist wie jene auf strenge Autorität einerseits und auf Glauben und Gehorsam andrerseits begründet; hier wie dort ist durch Zucht und Gewöhnung die Jugend der durch religiöse Weihe befestigten Lebensordnung und Sitte zuzuführen, hier wie dort liegt der Lehre ein geschlossener und geheiligter Geistesinhalt zu Grunde, der in der Geschlechterfolge gewahrt und erhalten bleiben soll. Diesen gemeinsamen Zügen stehen aber bedeutsame Unterschiede gegenüber. Sahen die Kastenvölker die Autorität in der Priesterschaft und dem Könige verkörpert, so fand sie das Volk des alten Bundes unmittelbar in seinem Gotte, von dem sie Priester und Prophet, König und Richter, Vater und Ahnherr nur zu Lehen tragen. Die Verfassung ist nicht wie bei jenen hierarchisches Königtum, sondern Theokratie. Alles Positive in Satzung und Lehre geht direkt auf Gott zurück, der eine Gottesgedanke durchwaltet das ganze Gesetz und ist in dessen Bestimmungen allgegenwärtig, so dafs Lebensordnung und Sitte nicht in abgestufter Weise, sondern durchgehend und gleichmäfsig von ihm geregelt und geweiht werden. Die Jugend an dieselbe zu binden, ist Zweck der Zucht, aber nicht der einzige, den sie verfolgt; nach dem Wort, dafs »das Sinnen des Menschenherzens böse ist von Jugend an« (1. Mos. 8, 21), mufs jene zugleich die innere Umbildung des Menschen zu ihrer Aufgabe machen, der, »in Missetat geboren und in Sünde empfangen« (Ps. 50 [51], 7), nicht bleiben darf, wie er von Natur ist. Ebenso kann die Lehre bei der Überlieferung des geheiligten Inhaltes nicht stehen bleiben, ohne sich zu versichern, dafs »das Wort Gottes« nicht blofs verstanden und erfafst werde, sondern zugleich das ganze Leben durchdringe und trage. So ist in weit ausgesprochenerer Weise als im übrigen Orient der einzelne Mensch Gegenstand der Erziehung, wie er zugleich Gegenstand der Führung und Fürsorge Gottes ist, die ihn »kannte als er gemacht ward im Verborgenen und seine Tage bestimmte, da noch keiner von ihnen da war« (Ps. 138 [139], 15, vergl. 21, [22] 10, Jeremias I, 7).

In dieser Tendenz der Erziehung, den einzelnen zu ergreifen und das persönliche Leben zu bestimmen, zeigt das Judentum eine unverkennbare Ähnlichkeit mit dem griechischen Wesen; so grofs auch der Unterschied ist zwischen dem Hellenen, der durch gymnastische und musische Bildung ein »Schöner und Guter« geworden und dem »wahren Israeliten, an dem kein Falsch ist«, so ist es bei beiden nicht das Teilhaben an gewissen sittlichen und geistigen Gütern allein, was sie dazu macht, was sie sind, sondern die Belebung und Erhöhung ihres ganzen Wesens, dort durch die »Bildung«, hier durch die Furcht Gottes, dort durch Begeistung, hier durch Heiligung. In jeder anderen Beziehung aber gehen sie weit auseinander, weiter noch als selbst der Abstand des griechischen und morgen-

ländischen Wesens beträgt. So wenig das Judentum Kasten kennt, so wenig weifs es von jener Abstufung der Gesellschaft, vermöge deren bei den Griechen die Gebildeten dem arbeitenden Volke gegenüberstanden; das Gesetz Jehovahs war für alle bestimmt, die zu den Kindern Israels zählten; vor ihm verschwanden die Unterschiede von Hoch und Niedrig, Arm und Reich, Weisheit und Einfalt, und gerade aus den Geringen wählte Jehovah oft die Verkündiger seines Namens und der schlichteste Beruf, die Arbeit der Hände, war von ihm gesegnet (Ps. 127 [128], 2). Am gröfsten aber ist der Unterschied zwischen der Art und Weise, wie die Griechen ihren Glauben und Kultus auf die Jugend übertrugen: in freier Überlieferung, im Alltagsverkehr unter Mitwirkung von Dichtung und Kunst, und wie der Jehovahdienst fortgepflanzt wurde, nicht getragen von natürlichen Instinkten, ohne Unterstützung angestammter Neigungen und Überlieferungen, einzig gestellt auf Zucht und Lehre, die sich ebensowohl an die Alten wie an die Jungen wandte, mit strengem Ernst und flammendem Eifer. Was der Jugend die Eltern und Lehrer, das sind der reiferen Generation die Priester — »denn des Priesters Lippen sollen die Kenntnis bewahren und aus seinem Munde soll man das Gesetz erfragen: denn er ist ein Bote Jehovahs, des Weltenherrschers (Mal. 2, 7) — und nächst ihnen die Gottesmänner und Propheten; ja das ganze Volk in seiner Geschlechterfolge ist Gegenstand der Zucht und Lehre gewesen, die von Jehovah selbst ausging. Die Bibel ist unerschöpflich an Wendungen, welche die göttliche Führung des Volkes als Erziehung und Ausflufs der erziehenden Liebe darstellen: treuer als die Mutter ihres Säuglings hat Jehovah seiner gedacht (Js. 49, 15), es aufgenommen wie »ein Kind, das man hingeworfen auf das Feld aus Ekel an seinem Leben (Ezech. 16, 8), es gehütet wie seinen Augapfel, seine Flügel darüber gebreitet, wie ein Adler« (5. Mos. 30, 10), »es auf den Armen getragen und geliebkost auf dem Schofse« (Js. 66, 12), endlich belehrt zu seinem Besten und geführt auf den Weg, den es gehen soll (Js. 48, 17), es grofs gezogen, wie jemand seinen Sohn erzieht (5. Mos. 8, 5). Die Geschichte des Volkes ist zugleich sein Erziehungsgang, und die Erziehung des einzelnen ist das im Kleinen, was jene im Grofsen. Dadurch erhält alle pädagogische Tätigkeit eine höhere Weihe, und der Beruf zu lehren und zu leiten, eine erhabene Würde: »Die Lehrer werden glänzen wie der Glanz des Firmamentes und die, welche viele zur Gerechtigkeit geführt haben, wie die Sterne immer und ewig (Dan. 12, 3).

Der jüdische, mit hellenischer Bildung vertraute Geschichtsschreiber Josephus (um 70 n. Chr.) vergleicht die jüdische und griechische Erziehung mit den Worten: »Die Lakedämonier erzogen durch Gewöhnung, die Athener und fast alle übrigen Griechen stellten durch Gesetze fest, was zu tun und zu lassen sei, legten aber zu wenig Wert darauf, die Jugend durch Betätigung daran zu gewöhnen; unser Gesetzgeber dagegen hat beides mit der gröfsten Sorgfalt verbunden, und es weder bei der schweigenden Zucht bewenden lassen, noch es versäumt, dem Worte des Gesetzes die Ausführung zu sichern.« Er nimmt damit für sein Volk den Vorzug in Anspruch, dafs bei ihm Sitte und Gesetz, Zucht und Lehre zur Jugenderziehung übereinstimmend zusammenwirken.

2. Erziehungssitten. Die Stätte der Erziehung ist fast ausschliefslich die Familie, in der die Frau zwar dem Mann untertan ist, aber seitens der Kinder die gleichen Ehren geniefst. Die Kinder sind Gottes Gabe »ein Geschenk Jehovahs, die Belohnung der Frucht des Leibes« (Ps. 126 [127], 3), er hat aus dem Munde der Unmündigen und Säuglinge sein Lob bereitet (Ps. 8, 3). Die Sitte gebot, das Neugeborene zu baden und mit Salz zu reiben, welcher Gebrauch auf die christliche Taufe übergegangen; am achten Tage fand die Beschneidung des Knaben statt, womit die Namengebung verbunden war, die beim Mädchen erst nach der Entwöhnung erfolgte. Nach 40 Tagen wurde der Knabe, nach 80 das Mädchen in den Tempel gebracht und unter Darbietung eines Opfers dem Herrn dargestellt; der Erstgeborene mufste aufserdem durch eine Gabe gelöst werden, weil er sonst nach dem Wortlaute des Gesetzes dem Dienste des Heiligtums geweiht war (3. Mos. 12, 2. Mos. 18,

16). Das Kind im Gesetze zu unterweisen lag den Eltern ob: »Schärfe die Worte (des Gesetzes) deinen Söhnen ein, und rede davon, wenn du in deinem Hause sitzest, und wenn du draufsen gehst, wenn du dich niederlegst und wenn du aufstehest (5. Mos. 6. 7 u. ö.). Dafs auch die Mütter lehrten, bezeugt die Mahnung an die Jugend: »Halte die Gebote deines Vaters und nicht verachte die Lehren deiner Mutter« (Prov. 1, 8; 6, 20; vergl. das. 31, 1); das schönste Beispiel des lehrenden Vaters ist Tobias (Tob. 4). An das Ritualgesetz wurde die Jugend von klein auf gewöhnt: ebenso war die Teilnahme am Kultus eine frühe. Zur Erfüllung des Gesetzes war, laut der rabbinischen Tradition, der Knabe mit 12 Jahren verpflichtet und hiefs von da an »der Sohn des Gesetzes«; eine Verpflichtung der Mädchen zu gottesdienstlichen Akten wurde nicht ausdrücklich vorgenommen.

3. Zucht. Streng wie die Zucht, welche das Volk unter göttlicher Leitung durchgemacht, war auch die Jugendzucht, die es übte. »Es ist gut dem Manne, wenn er das Joch in seiner Jugend trägt« (Klagel. 3, 27): die Torheit im Herzen des Knaben ist nur durch die Zuchtrute auszutreiben (Prov. 22, 15); »wer seine Rute schont, hasset seinen Sohn, wer ihn aber liebt, zieht ihn bei Zeiten« (das. 13, 24); der Vater soll es an Züchtigung nicht fehlen lassen, damit er die Seele des Kindes vor der Unterwelt rette (das. 23, 13. 14). Einen Vater, der schlaffe Zucht übt, trifft Schande und schwerer Vorwurf, wie Eli, der da wufste, wie schlecht seine Söhne sich aufführen und wehrte ihnen nicht (1. Sam. 3, 13). So soll die Furcht des Herrn, die der Weisheit Anfang ist (Ps. 110 [111], 10. Prov. 1, 7) tief eingesenkt werden in die jugendliche Seele, um der Lehre ihre Stätte zu bereiten. Diese soll ebensowohl durch inneres Gewicht, als durch ihre Allgegenwart wirken. Es wird den Eltern zur Pflicht gemacht, der Jugend allenthalben und jederzeit das Gesetz einzuprägen, insbesondere Kultus und Ritus, sowie die Denkmäler der heiligen Geschichte zu erklären. So heifst es vom Passah: »Wenn euere Söhne zu euch sprechen: was soll euch dieser Dienst, so sollet ihr sagen: das ist das Passahopfer Jehovahs« (2. Mos. 12, 26. 27) und von der Darbringung der Erstgeburt: »Und es geschehe, wenn dich dein Sohn künftig fragt und spricht: was soll dies? so sprich zu ihm: mit starker Hand hat uns Jehovah herausgeführt aus Ägypten, aus dem Diensthause« (das. 13, 14), und von der Errichtung der Denksteine am Jordan: »Fragen euch euere Kinder künftig und sprechen: Was sollen euch diese Steine, so sollet ihr ihnen sagen: Weil sich die Gewässer des Jordans schieden vor der Bundeslade Jehovahs, drum sollen diese Steine zum ewigen Denkmal dienen für die Söhne Israels« (Jos. 4, 6. 7). So wird auch der Jugend geboten, der Kunde der Vergangenheit zu lauschen: »Gedenke der Tage der Vorzeit, betrachte die Jahre der Geschlechterfolgen; frage deinen Vater, er wird dir's verkünden, deine Greise, sie werden dir's sagen.« (5. Mos. 32, 7.)

4. Unterricht, Geschichtskunde, Schrift. Mit gleichem Nachdrucke wird nirgend im Altertum die Geschichtskunde als Element der Jugendbildung betont, wie denn auch in keiner anderen Religionsurkunde die unlösliche Verknüpfung, in welcher die Geschichte und der Glaubensinhalt der heiligen Schrift stehen, angetroffen wird. Dafs neben der Erzählung zugleich Spruch und Gleichnis die gewöhnlichen Formen der Lehre waren, kann aus Ps. 77 (78), 2 entnommen werden, wo es heifst: »Ich will zum Gleichnis öffnen meinen Mund, ich will Sprüche verkünden aus der Vorzeit; was wir gehört und erfahren haben und unsere Väter uns erzählten, wir wollen es nicht vorenthalten unseren Söhnen, dem kommenden Geschlechte wollen wir erzählen den Ruhm Jehovahs und seine Macht und seine Wunder, die er getan.« Im übrigen besteht zwischen dem Unterrichte bei den Israeliten und jenem bei den anderen Völkern des Orients die Analogie, dafs hier wie dort die Glaubensurkunde den Mittelpunkt der Lehre »in aller Schrift und Weisheit« bildet; um jene zu erschliefsen, wird Schreiben und Lesen gelehrt, Gesang geübt, um ihre heiligen Lieder erschallen zu lassen (5. Mos. 31, 19). Es ist kein Grund vorhanden, anzunehmen, dafs die Kenntnis der Schrift bei den Israeliten weniger verbreitet gewesen sei, als bei ihren Nachbarvölkern; jedermann soll bei ihnen den Spruch: »Jehovah ist Einer« an die Pfosten seines

Hauses und an seine Tür schreiben (5. Mos. 6, 9); in Ps. 44 (45), 2 wird das begeisterte Sprechen mit der Schnellschrift verglichen: »Meine Zunge ist die Feder eines Schreibers, der schnell schreibt.« Mehrfach erstehen Propheten aus den niederen Klassen des Volkes, die den Griffel zu führen wissen. Auch dafs der schulmäfsige Unterricht im Schreiben und Lesen in der älteren Zeit gefehlt habe, ist schwer zu glauben, obwohl er nicht ausdrücklich bezeugt ist. Wie weit das Rechnen betrieben wurde, ist nicht zu ermitteln; in der nachexilischen Zeit, in der der Handel erblühte, mufs es eine volkstümliche Kunst geworden sein. Leibesübungen nach Art der Gymnastik waren den Juden fremd, und als sie sie von den Griechen kennen lernten, ein Greuel wegen der Entblöfsung des Körpers.

5. Die Prophetenschulen. Der Priesterstand und -stamm besafs keine eigentümliche Erziehungsweise, die Erblichkeit des Priestertums brachte es mit sich, dafs die Jugend bei den Leviten von früh auf mit dem Kultus in allen Einzelheiten vertraut wurde; Priesterschulen kennt das alte Testament nicht. Ob die Prophetenschulen, welche zuerst in der Zeit Samuels (um 1100) und später in der Elias' und Elisäus' (900) in Rama, Bethel, Jericho, Gilgal u. a. auftreten, einen pädagogischen Charakter hatten oder nicht, ist eine vielbesprochene Frage. Sie haben je nach dem Zeitgeiste die verschiedenste Deutung gefunden: die Rabbinen erklärten sie für Akademien, die Kirchenväter für Klöster, protestantische Theologen für Predigerseminare, die Aufklärungszeit fafste sie als Sitze der Freidenkerei und sah bald in der Moralphilosophie, bald in der Musik den Hauptgegenstand der Studien »der Prophetensöhne«. So wenig man die eigentliche Prophetie für lehrbar halten wird, so verständlich erscheint es doch, dafs Propheten Jünglinge um sich sammelten, um sie in ihrem Geiste zu leiten und zu bilden. Mit den Priesterschulen der Ägypter teilten diese Anstalten die Form des Konvikts, sowie die Pflege der heiligen Tradition und der Musik, kaum aber den Charakter einer festen Institution.

6. Die nachexilischen Schulen. Der schulmäfsige Unterricht fand seine Ausbildung erst nach der Rückkehr aus dem babylonischen Exil (im VI. Jahrh. v. Chr.), und zwar war es ein doppeltes Bedürfnis, welches auf denselben hinwies. In der Zeit der Bedrängnis war das versprengte Volk nur durch das Gesetz zusammengehalten worden, und es schlofs sich nach seiner Wiedereinigung mit gesteigerter Hingebung an dasselbe an, beflissen, ihm mit gewissenhafter, ängstlicher Sorgfalt nachzukommen. Dazu aber war die genaueste Erforschung des Gesetzes ein wesentliches Mittel; diese setzten sich die Sopherim, deren erster Esra war (um 450 v. Chr.), zur Aufgabe. Die Gelehrsamkeit, deren Pfleger sie wurden, konnte aber nur durch einen regelmäfsigen Unterricht erhalten und fortgepflanzt werden. War damit ein gelehrtes Schulwesen gegeben, so machte ein anderer Umstand einen noch viel ausgedehnteren Unterricht nötig, der nämlich, dafs die Sprache der heiligen Schrift aufgehört hatte, Volkssprache zu sein, und ihr Verständnis unterrichtlicher Vermittlung bedurfte.

7. Naturmethode des Sprachunterrichts. Das Verfahren dabei wird man sich nicht anders zu denken haben als das von den späteren Juden angewandte. Als diese die jedesmalige Landessprache zu ihrer Mutterprache machten erhielten sie die Kenntnis des Hebräischen durch einen höchst primitiven, in Familien und Schulen erteilten Sprachunterricht, der im 5. oder 6. Lebensjahre begann und bei dem der Text des Pentateuchs dem Kinde Wort für Wort vorgesprochen und vorübersetzt und von diesem nachgesprochen und memoriert wird, ohne jede grammatische Verarbeitung und Erklärung: ein Naturverfahren des Sprachunterrichtes, welches die Rabbinen auch bei christlichen, auch erwachsenen Schülern anwandten, und das auf die Reformvorschläge für den Sprachunterricht, welche im XVII. Jahrhundert auftreten, nicht ohne Einflufs gewesen ist. So unterrichteten die beiden Lehrer Reuchlins Jacob Jehiel Loans, Leibarzt Kaiser Friedrichs III., und Abdias, ein Schriftgelehrter in Rom, der für jede Lektion einen Goldgulden fordern durfte. Trotzendorf lernte um 1520 bei dem spanischen Juden Hadrian in Wittenberg Hebräisch, als Entgelt leistete er ihm häusliche Dienste. Der Lehrer August Hermann Franckes, Esra Edzardi,

ein Hamburger Sprachgelehrter, stellte als Hauptregel für das Studium des Hebräischen diese auf: »Lies die heilige Schrift, lies sie wieder und wiederhole sie« (Lege biblia, relege, repete). Die Übertragung dieses Verfahrens auf den klassischen Unterricht versuchte zuerst Ratichius; für den ersten Unterricht in der Muttersprache legte er, wie jene, die Bücher Mosis nur in Luthers Übersetzung zu Grunde. Zur grammatischen Forschung wurden die Juden erst im Mittelalter durch die Araber angeregt, ohne dafs jedoch das Studium der Grammatik nachmals eine gröfsere Bedeutung bei ihnen erlangt hätte. Für jenen elementaren Sprachunterricht hat nach der Überlieferung der Hohepriester Josua, Sohn des Gamla (um 67 n. Chr.) Schulen geschaffen, allein wahrscheinlich ist sein Verdienst nur die Organisation und Verbreitung derselben. In der Folgezeit tritt ein reger Eifer der Juden für das Schulwesen hervor. Der jüdische Philosoph Moses Maimonides (Moscheh ben Maimun geb. 1135 zu Cordova, gest. 1204 in Kairo) sagt von seinen Landsleuten: »In jedem Distrikt, jedem Dorfe und jeder Stadt stellen sie Knabenlehrer an; wo sich aber keine Schule vorfindet, legen sie den Fluch auf die Stadt, bis sie Lehrer anstellt; geschieht dies auch dann nicht, so zerstören sie den Ort: denn die Welt wird erhalten durch den Odem der Schulkinder.«

Im Anschlufs an die gelehrte Behandlung des Gesetzes und den gelehrten Streit über seine Auslegung bildete sich früh die Form der Disputation aus, welche für den höheren Unterricht der Juden charakteristisch ist. Von ihnen entlehnten sie die Araber, und es ist nicht unwahrscheinlich, dafs diese wieder den Anstofs zu der Sitte des Disputierens auf den christlichen Hochschulen des Mittelalters gegeben haben.

Die pädagogische Reflexion mufste sich bei einem Volke, das der Lehre einen so hohen Rang einräumte, wie das israelitische, früh einstellen. Innerhalb des Kanons tritt sie am bestimmtesten in den Proverbien, jenem nie veraltenden Schatze religiöser Lebensweisheit hervor, unter den deuterokanonischen Büchern, in dem Ecclesiasticus des Siraciden Jesus, dessen Sprüche sowohl die Kinderzucht (Kap. 30) als den Lehrberuf (Kap. 39) behandeln. Schriften über das Lehr- und Studienwesen treten dagegen erst im Mittelalter auf und zwar in Spanien, wo sich, gestützt auf die arabische Wissenschaft und Literatur, eine neue Blüte der jüdischen entwickelte.

Literatur: Von Arbeiten jüdischer Gelehrten bieten einschlägige Materien die Geschichte des Judentums von Grätz und das gleichnamige Werk von Jost, ferner Winter und Wünsche, »Die jüdische Literatur seit Abschlufs des Kanons.« 3 Bde. Trier 1896. — Über die israelitische Theologie handeln Ferd. Weber, »System der altsynagogalen palästinischen Theologie«. Leipzig 1880; über das Schulwesen. — Güdemann, »Das jüdische Unterrichtswesen während der spanisch-arabischen Periode.« Wien 1873. — Von Werken christlicher Gelehrten bieten Belehrung: Döllinger, »Heidentum und Judentum als Vorhalle des Christentums«. — Ewald, Die Altertümer des Volkes Israel. 3. Aufl. Göttingen 1866 u. a. — Zu verweisen ist, abgesehen von den Werken über Erziehungsgeschichte von Schwarz, Cramer, Schmid u. a. auch auf die einschlägigen Artikel der encyklopädischen Werke: Wetzer und Welte, Kirchenlexikon; Wiener, Biblisches Realwörterbuch. — Vergl. d. Art. Jüd. Erziehungs- und Unterrichtswesen in Deutschland.

Salzburg. O. Willmann

Italienisches Schulwesen

s. am Schlufs des Werkes



Jacotot, Joseph

1. Biographisches. 2. Geschichtliches über seine Methode. 3. Jacotot als Schriftsteller. 4. Grundzüge der Methode. 5. Unterrichtsverfahren. 6. Der Unterricht in der Muttersprache. 7. Der fremdsprachliche Unterricht. 8. Die übrigen Unterrichtsfächer. 9. Schlufsbemerkung.

1. Biographisches. Joseph Jacotot wurde am 4. März 1770 in Dijon geboren. Sein Vater war erst Fleischer, später Buchhalter. Joseph war das älteste von 11 Kindern und zeichnete sich frühe schon durch grofse Wifsbegierde aus. Er besuchte das Collège seiner Vaterstadt und soll seinen Lehrern viel Mühe gemacht haben durch seine Zweifelsucht und seine Abneigung gegen alle Abstraktionen. Die lateinische Grammatik lernte er nur gezwungen auswendig; dagegen prägte er sich freiwillig ihm wohlgefällige Abschnitte aus den Klassikern ein und behielt sie sicher im Gedächtnis. Nach Vollendung seiner Studien in Paris wurde er im Alter von 19 Jahren Professor der klassischen Sprachen an dem Collège seiner Vaterstadt und erwarb den Grad eines docteur ès lettres. Später studierte er die Rechte und wurde Advokat, zu gleicher Zeit sich mathematischen Studien hingebend. Die Revolution fand in ihm einen Anhänger. In seiner Heimat gründete er einen Jugendbund zur Verteidigung ihrer Forderungen. Als Hauptmann eines Artilleriebataillons nahm er 1792 an den Kämpfen in Belgien teil. Darnach wurde er als Assistent des Chemikers Foucroy in Paris an der staatlichen sog. polytechnischen Schule beschäftigt und zum Sekretär der Commission d'organisation du mouvement des armées ernannt. Nach Gründung der Écoles centrales nahm er 1796 in Dijon den Lehrstuhl für die Méthode des sciences ein. Er hielt als solcher nicht in herkömmlicher Weise Vorlesungen, sondern veranstaltete mit seinen Zuhörern Lehrgespräche, für die er das Thema und die Disposition angab und deren Ergebnisse er zusammenfafste. Es kam ihm, nach seinem Ausspruche, darauf an, die Geister nicht nach seinem Willen zu formen, sondern sie zur lebendigen Tätigkeit zu veranlassen und den Verstand durch Übung zu bilden. Nach dem Aufgehen der Écoles centrales in die Lycées und Universitäten wurde er Professor der höheren Mathematik (1793), des römischen Rechts (1806) und blieb von 1809 bis zum Falle Napoleons I. Professor der reinen Mathematik in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät. Während der »100 Tage« zum Abgeordneten gewählt, erklärte er sich in der Repräsentantenkammer offen als Anhänger des Kaisertums. Dafür wurde er während der Restauration seiner Ämter entsetzt und aus der Advokatenliste gestrichen. Weiteren Verfolgungen entzog er sich mit seiner Familie durch die Flucht nach Belgien, wo er sich

zuerst in Mons, später in Brüssel durch Privatunterricht seinen Lebensunterhalt erwarb. Von dem Minister Falk erhielt er 1818 eine Professur der französischen Sprache in Loewen. Die Revolution von 1830 ermöglichte ihm die Rückkehr nach Frankreich. Er hielt sich zunächst 7 Jahre in Valenciennes auf und siedelte 1838 nach Paris über, wo er am 30. Juli 1840 starb. Über seinen Charakter urteilen Zeitgenossen, dafs ihn unveränderliche Sanftmut, hohe Sittlichkeit, Wahrheits- und Menschenliebe auszeichneten. Seine Schriften verraten jedoch Reizbarkeit und Leidenschaftlichkeit, sowie Neigung zum Parodoxen und zu Übertreibungen. (Die genauesten Mitteilungen über Jacotots Leben bietet Dezos de la Roquette in der Biogr. univers. anc. et mod. XX, 468—74.)

2. Geschichtliches über seine Methode. Jacotot datiert die Erfindung seiner Methode mit dem Jahre 1818 und erzählt über die Veranlassung zu ihr, dafs er unter den Besuchern seiner öffentlichen Vorlesungen Holländer und Flamländer ohne jede Kenntnis der französischen Sprache gehabt habe. Diese seien von ihm angehalten worden, den Telemach Fénelons mit einer Lateralübersetzung in ihrer Muttersprache auswendig zu lernen, das Gelernte tagtäglich zu wiederholen, darüber zu reflektieren und in der Art und Weise der Personen in dem Buche zu sprechen. Die Tatsache der überaus schnellen Aneignung einer grofsen Fertigkeit im französischen Ausdruck, sowie die Beobachtung, dafs sich die Betreffenden selbständig die Grammatik und Syntax aus der Lektüre aufbauten, bewogen Jacotot, in gleicher Weise Mathematik, Musik, Skulptur, Malerei, Lesen und Schreiben zu lehren und schliefslich die nach ihm benannte Methode zu konstruieren. Er selbst führte sie in der königl. niederländischen Kadettenschule ein. Sie fand dann Eingang in die Institute von Marcdis und Deschuyfeleer in Loewen, von Defacq in Brüssel, von Sèpres in Antwerpen, von Deshouillères und Frèrejean in Paris, von Guillard in Lyon, von Bouthay in Namur und verbreitete sich nach England (Tourrier in London), Deutschland (Zweibrücken und Breslau), die Schweiz, Österreich (Lochmann in Lausanne und Dr. E. Lewis in Wien) und Rufsland (Marineschule in Gatschina). Die Berichte, welche der Professor Kinker aus Lüttich an die niederländische Regierung (Rapport sur la méthode de M. Jacotot, présenté au département de l'intérieur le 8. sept. 1826, Paris 1829) und der Advokat J. M. Baudouin an den französischen Unterrichtsminister (Enseignement universel. Rapport sur les résultats, l'esprit et l'influence morale et intellectuelle de la méthode de M. Jacotot. Paris 1829) erstatteten, lauten überaus günstig. Die Urteile, die von dem Präsidenten und den Mitgliedern des Société des méthodes in Paris, dem Grafen Lasteyrie, von B. Froussard (Journal de l'éd. 1829), von E. Boutmy (Une visite á Louvain. Paris 1820), von Pottier (Journal de l'émancip. intellect. Louvain 1829) abgegeben wurden, heben in fast überschwänglicher Weise die grofsen Vorzüge und Erfolge der Jacototschen Unterrichtsweise hervor. Noch in den fünfziger Jahren wurde in dem Règlement vom 7. Sept. 1852 diese Methode zur Einführung in die Institute der Université de France empfohlen und von Chabot in einem Berichte (Petersburg 1856) dem Admiral Krüsenstern gerühmt.

3. Jacotot als Schriftsteller. Seit 1823 legte Jacotot das Wesen seiner Methode in einer Reihe von Schriften dar, denen er den gemeinsamen Titel Enseignement universel gab (s. u.). Man macht denselben mit Recht den Vorwurf der Weitschweifigkeit und Schwülstigkeit. Wichtige Punkte, die einer gründlichen und geordneten Ausführung bedurften, läfst er unerörtert und dunkel, um dafür mit breiter Geschwätzigkeit weniger wesentliche Dinge bunt durcheinander zu werfen. Seine Werke enthalten viele verwirrende Abschweifungen, barocke Einfälle, inhaltsleere Tiraden, und »es gehört«, um mit Diesterweg zu reden, »einiger Mut dazu, die dickleibigen rhetorisch-emphatischen Deklamationen Jacotots durchzulesen«. Eine gedrängte Wiedergabe der Gedanken Jacotots bieten die Werke von Düritz und Göring (s. u.).

4. Grundzüge der Methode. Als das Ziel seiner pädagogischen Bestrebungen gibt Jacotot die Emancipation intellectuelle (Verstandes- und Vernunftentfesselung) an. Die Vervollkommnung des Menschengeschlechts will er durch eine Potenzierung seiner Intelligenz herbeiführen. Die Bildung

des Charakters tritt bei ihm zurück, wenn er auch öfter von der Kräftigung des Willens durch Selbstüberwindung spricht, die der Unterricht nach seiner Methode herbeiführt, und auf eine durch Reflexion begründete Tugendübung dringt. Auch die Wahl des Sprachunterrichts als der konzentrierenden Disziplin für alle Unterweisung hielt ihn von der Erkenntnis fern, dafs es sich bei der Erziehung allein um Erzeugung eines im Dienste sittlicher Gedankenkreise stehenden Willens handeln kann. Der Wert seiner pädagogischen Arbeit liegt daher vor allem in der Grundlegung zu einem besonderen Systeme des Sprachunterrichts, wodurch er die Entwicklung der Methodik dieses Faches wesentlich beeinflufst hat. Die Verallgemeinerung seiner Methode über die sprachlichen Disziplinen hinaus hat, soweit sie überhaupt praktisch versucht worden ist, die von Jacotot selbst an seine Erfindung geknüpften Erwartungen als unerfüllbar erwiesen. Er nennt sie Enseignement universel, weil ihre Prinzipien auf allgemeine Menschenbildung abzielen, auf eine Bildung, deren alle Menschen bedürftig und fähig sind, weil durch den Universalunterricht alle geistigen Kräfte des gesunden Menschen in Anspruch genommen und ausgebildet werden, weil man nach seiner Methode alle Unterrichtsfächer betreiben kann und weil sie jedem geistig selbständigen Menschen dergestalt zu Gebote steht, dafs er mit sicherem Erfolge sich und andere nach ihr zu unterrichten fähig ist. In Bezug auf den letzteren Punkt geht Jacotot soweit, zu behaupten, dafs die Kenntnis seiner Methode die Beherrschung des Unterrichtsstoffes seitens des Lehrers verüberflüssige, ja dafs derjenige Lehrer der beste sei, der am wenigsten von dem Unterrichtsgegenstande verstehe. Er selbst erzählt von sich: »Ich habe die Methode des Universalunterrichts auf Kenntnisse angewendet, die mir selbst fremd waren; ich lehrte das Holländische, das Zeichnen, den musikalischen Satz, wovon ich nichts verstehe und noch heute bin ich im Kreise meiner Zöglinge der Unwissendste der Gesellschaft.« Wenn wir auch keinen Grund haben, an dem ganz aufsergewöhnlichen Lehrgeschick Jacotots, wie es die oben angeführten Berichte rühmen, zu zweifeln, so zeigt doch der Gegensatz zwischen der soeben zitierten Behauptung und den entweder nur skizzenhaften oder breit ausgesponnenen, aber immer nichtssagenden Bemerkungen in den Jacototschen Schriften über die Anwendung seiner Methode in Fächern, die er nicht beherrschte, dafs er eine solche Wirksamkeit seiner Erfindung nur kühn behauptete und für seine Person selbst den Nachweis ihrer Tatsächlichkeit schuldig blieb.

Wenden wir uns nun zu den beiden Hauptsätzen, die als die Grundlage der Jacototschen Methode angegeben werden: Alle Menschen haben gleiche Intelligenz und Alles ist in Allem — so müssen wir im Auge behalten, dafs sie nicht das Ergebnis eingehender psychologischer Forschungen, sondern nur ganz oberflächliche Behauptungen sind, die ihr Urheber erst aufgestellt hat, nachdem ihm die Methode und zwar allein für den Sprachunterricht feststand. Jacotot selbst mifst ihnen keinen Wert bei, wenn er sagt: »Anfänglich war mein Vorhaben, nur die Folge der Lektionen drucken zu lassen. Die Methode wäre besser verstanden worden, wenn dieser Wortkram weggeblieben wäre.« In Bezug auf den ersten allgemeinen Satz »Les hommes ont une égale intelligence« erklärt er, dafs derselbe nicht zum Wesen seiner Methode gehöre; er nennt ihn nur eine Meinung, die ihn beim Gange seiner Übungen geleitet habe; die Resultate, die durch diese Übungen erreicht werden, seien nicht von der Gleichheit der menschlichen Intelligenz abhängig. Die Behauptung von der intellektuellen Gleichheit aller Menschen ist denn auch in ihrer paradoxen Kürze auf Widerspruch und Mifsverständnis gestofsen, ganz abgesehen davon, dafs sie nicht originell ist und sich bei Bacon, Montaigne, Helvetius u. a., wenn auch in einem anderen Sinne findet. Der Herzog von Lévis (Lettres sur la méthode Jacotot dite Enseignement universel. Paris 1830) nennt sie staatsgefährlich, indem Kinder ihren Eltern, Untertanen ihren Obrigkeiten, ja selbst Frauen ihren Männern nicht mehr gehorchen würden, sobald sie sich bewufst wären, es bestände zwischen ihnen eine geistige Gleichheit. Die Anhänger Jacotots, die diesen Satz trotz der erfahrungsgemäfs vorhandenen Verschiedenheit der individuellen Geistesbetätigung als richtig vertraten, legten ihn entweder dahin aus, dafs

die menschliche Intelligenz in ihrem Wesen ohne Schranken ist (Durietz) oder daſs alle geistig gesunden Menschen von gleicher Bildsamkeit seien (Schaumann). Offenbar hat Jacotot aber zunächst mit seinem Paradoxon den Gedanken verbunden, daſs alle Menschen insofern gleich sind, als sie sämtlich zu geistiger Tätigkeit befähigt sind, als die Begabung mit Vernunft »das gemeinsame Band des menschlichen Geschlechts« ist; »besäſse sie einer nicht, so wäre er kein Mensch, er wäre ein Tier«. Das bei allen Menschen gleiche Vorhandensein der Anlage schlieſst aber nicht das Vorhandensein gleicher Anlagen bei allen in sich. Die Grade der Befähigung an und für sich sind verschieden. Jacotot scheint dies aber zu leugnen, wenn er die Verschiedenheit der geistigen Betätigung der Individuen nur in dem bei den einzelnen verschiedenem Aufwande von Willensenergie sucht: »Nicht der Mangel an Befähigung ist es, welcher den Menschen an seiner Bildsamkeit verhindert, sondern die Zerstreutheit, die Trägheit. Der Fehler liegt also nicht in den geringen Anlagen, sondern im Willen des Menschen.« Mit diesen und ähnlichen Aussprüchen (»Es gibt keine Genies, keine Dummköpfe, keine angeborenen Wissenschaften und Künste.« »Der vernünftige Mensch kann alles leisten, wozu er den Willen hat.« »Nicht darum handelt es sich, die bloſse Fähigkeit zum Lernen bei den Menschen zu verkünden, sondern die Fähigkeit, alles zu lernen«) will Jacotot aber augenscheinlich nur die Annahme angeborener besonderer Fähigkeiten bekämpfen und nur sagen, daſs jeder Mensch jedes Gebiet, das überhaupt dem menschlichen Geiste zugängig ist, betreten kann; er sagt aber nicht, daſs er auf jedem Gebiete auch das Vorzüglichste leisten könne. Indirekt gibt er selbst Unterschiede in der angeborenen Anlage zu, wenn er sich den Ausspruch Buffons aneignet: »Das Genie ist bloſs eine groſse Anlage zur Geduld.« Wertvoller als die in ihrer Allgemeinheit dunkle Behauptung Jacotots, die er durch seine eigenen Ausführungen eher zu verhüllen als zu enthüllen die Absicht gehabt zu haben scheint, sind die Forderungen, die er aus ihr für den Unterricht ableitet: »Der Lehrer verzweifle nie an der Bildsamkeit eines geistig gesunden Kindes, sondern sorge nur für einen willenstärkenden und aufmunternden Unterricht, rege das Interesse und den Eifer seiner Schüler an und umfasse sie alle mit gleicher Liebe!« Er verlangt, daſs sich der Unterricht zunächst nicht an die Intelligenz, sondern an den Willen des Kindes wende. »Ist erst der Wille angeregt und durch diesen die Selbsttätigkeit des Kindes gehörig geübt, dann ist auch der Methode der intellektuellen Emanzipation oder der Geistesentfesselung die Bahn gebrochen.« Nach ihm ist der Unterricht nicht die Kunst, Kenntnisse mitzuteilen, sondern anderen anzudeuten, was sie tun müssen, um sich selbst zu unterrichten.

Können wir den Grundsatz »Alle Menschen haben gleiche Intelligenz« als den allerdings sehr wenig gelungenen Versuch Jacotots bezeichnen, seine Methode psychologisch zu begründen, so erscheint sein zweiter Hauptsatz »Alles ist in Allem« als das Prinzip seiner Didaktik. Er dient ihm als Begründung seines Axioms »Lerne etwas und beziehe alles andere darauf!« Darin ist unzweifelhaft der Gedanke der Konzentration enthalten: mit den tatsächlich vorhandenen Vorstellungen des Schülers müssen alle von ihm neu zu erwerbenden in innige Verbindung treten, wenn sie in seinen völligen geistigen Besitz übergehen sollen. Aber Jacotot begründet diesen Gedanken nicht psychologisch, indem er die den Lernprozeſs bestimmenden Gesetze der seelischen Tätigkeit heranzieht, sondern dadurch, daſs er auf die zwischen allen Erkenntnisgebieten und zwischen ihren einzelnen Gegenständen bestehenden gegenseitigen Beziehungen hinweist. Seine Konzentration ist nicht psychologisch, sondern stofflich und bleibt darum rein äuſserlich. Es sind auch nicht die äuſseren und inneren Erfahrungen, die das Kind bereits besitzt, an die er anknüpft, sondern den konzentrierenden Stoff bringt er erst gewaltsam — durch Auswendiglernen — in die Seele und beschränkt alle Verbindungen auf diesen von ihm willkürlich gewählten Gegenstand, ohne zu berücksichtigen, daſs das Kind auch auſserhalb desselben Vorstellungen sich aneignet. Da es nur darauf ankommt, daſs ein Gegenstand sicher und gründlich kennen gelernt wird, jeder aber geeignet ist, die Erkenntnis aller übrigen zu ermöglichen,

so ist es gleichgültig, welcher in den Mittelpunkt gestellt wird. Jacotot wählte für den Anfangsunterricht und den Unterricht in der Muttersprache Fénelons Telemach um seines ausgezeichneten Stils, seiner vortrefflichen Sittenlehre, seines mannigfaltigen und anziehenden Inhalts willen, für den Lateinunterricht die Epitome historiae sacrae, Cornelius Nepos und Horaz, für die übrigen Fächer bestimmte Handbücher. Unter Jacotots deutschen Anhängern stellte Stiehr die Erzählung »Das unordentliche Schulkind«, Weingart eine Parabel von Krummacher, Seltzsam das Lesestück »Die geschenkten Spielsachen« in den Mittelpunkt des Elementarunterrichts. Jacotot rühmt diesen Gang des Unterrichts als naturgemäfs, weil er nicht künstliche Abstraktionen, sondern die lebendige Wirklichkeit zum Ausgangspunkt nimmt. »Andere verwerfen den Gang der Natur,« sagt er, »ich ahme ihm nach. Ich fange mit Tatsachen, mit dem Ganzen an; denn die Natur schafft stets Ganzes, und der Mensch nimmt mit seinen Sinnen stets zuerst das Ganze auf.« Wer z. B. im Sprachunterrichte mit der Sprache beginnt, der bietet »alles in allem«, wer von den Lauten oder Silben ausgeht, dem ist entgegenzuhalten: »nichts ist in nichts.« »Man mufs sich (beim Anfange des Unterrichts) vor den Systemen hüten, das ist mein System,« mit diesen Worten kennzeichnet Jacotot sein Bestreben, den fachwissenschaftlichen Gang im Unterrichte durch einen andern zu ersetzen. Wenn er den von ihm aufgestellten aber als Naturmethode bezeichnet, so geht er zu weit; denn er nimmt nicht den vorhandenen Erfahrungsschatz des Schülers zum Zentrum der Unterweisung und bietet von vornherein keine Anschauungen, sondern nur Worte.

5. **Unterrichtsverfahren.** Das Unterrichtsverfahren Jacotots läfst die Zerlegung in drei Stufen zu: Die mnemonische, analytische und synthetische. Zuerst wird der Inhalt eines Buches oder ein sonst beliebiger Gegenstand dem Gedächtnis eingeprägt und täglich wiederholt. Dann wird der Schüler veranlafst, über das Auswendiggelernte nachzudenken und die Worte wie die Vorstellungen voneinander zu unterscheiden und ihre Beziehungen zueinander aufzusuchen. Zuletzt wird er angeleitet, den angeeigneten Stoff zu mannigfaltiger Anwendung zu bringen. Es ist natürlich, dafs Jacotot auf das Memorieren den allergröfsten Wert legt. »Ich wiederhole unaufhörlich, was ich gelernt habe; ich fürchte immer, es zu vergessen: dies ist die Grundlage des ganzen Gebäudes, das Ziel des Vergleichens, auf welches ich alles beziehe.« »Dem Verstande des Schülers kann man vertrauen; seinem Gedächtnis kann man nie zuviel mifstrauen.« Daher liefs er diejenigen Zöglinge, welche im Auswendiglernen des Telemach noch nicht bis über das dritte Buch fortgeschritten waren, alles Gelernte wiederholen, diejenigen aber, die schon den ganzen Lehrkursus durchgemacht hatten, also die ersten sechs Bücher dieses Werkes auswendig wufsten, täglich einige derselben hersagen, so dafs die ersten sechs Bücher wenigstens zweimal in der Woche repetiert wurden. Der Rest des Buches wurde dann nur gelesen. Beim Analysieren und der Anwendung des Gelernten und Gelesenen wird die Selbsttätigkeit des Schülers allein in Anspruch genommen. Der Lehrer soll nicht unterrichten, nicht erklären, sondern nur finden lassen. Mit immerwährendem Eifer treibt und spornt er den Zögling, über die in seinem Buche enthaltenen Gegenstände nachzudenken, sie zu verknüpfen; er fragt, worin seine Wahrnehmungen bestehen, ob er sie durch die in seinem Buche vorkommenden Tatsachen rechtfertigen kann, ob man sie nicht würde bestreiten können und zwingt ihn dadurch, sich selbst zu belehren. Nur weniges soll so auf einmal angeeignet werden, aber dieses wenige gut und bis zur vollkommensten Fertigkeit und Geläufigkeit. Dieses Verfahren hat, wie Jacotot selbst zugesteht, vor allem eine geringe Schülerzahl zur Voraussetzung. Seine Einzelheiten mögen aus einer Darstellung des Ganges beim Unterrichte in der Muttersprache, welchen Jacotot als den naturgemäfsen Anfang aller Unterweisung betrachtet, erkannt werden.

6. **Der Unterricht in der Muttersprache.** a) Leseübungen: Der Lehrer zeigt dem Schüler das erste Wort des ersten Satzes im Telemach und spricht laut vor: Calypso. Der Schüler betrachtet das Wort und wiederholt es laut. Der Lehrer wiederholt, jede Silbe trennend und darauf hindeutend: Ca-lyp-so ne; der

Schüler tut desgleichen. Dieselben Worte werden wiederholt, indem jeder Laut getrennt gesprochen und auf den ihm entsprechenden Buchstaben gezeigt wird. In mannigfaltig abwechselnden Übungen werden dann die einzelnen Buchstaben geübt. Unter fortwährender Wiederholung der bereits zerlegten Wörter wird nach und nach so der ganze Satz vollständig dargeboten: Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse und in Silben und Buchstaben zerlegt. Ist der Satz auf diese Weise zu Ende gebracht, so läfst man ihn mehrmals wieder von vorn an lesen und jedesmal ein anderes Wort hinzufügen, bald langsamer, bald schneller, bald mit willkürlichen Unterbrechungen, bald mit verschiedenem Stimmtone. Dann werden die einzelnen Wörter unterschieden und gezeigt, in Silben und Buchstaben zerlegt, die mehrmals vorkommenden Silben und Buchstaben zusammengestellt, die verschiedenen Buchstaben miteinander, desgl. gedruckte und geschriebene Buchstaben verglichen. In derselben Weise werden die folgenden Sätze eingeübt, wobei der Schüler allein finden mufs, was er schon gesehen hat. b) Schreiben: Der Schüler schreibt den ersten Satz ohne Linien von einer guten Vorschrift ab. Darauf vergleicht er die Vorschrift mit seiner Leistung und sucht jeden Mangel zu bestimmen. Dann schreibt er das erste Wort nochmals und bemüht sich die Fehler, die er gefunden hat, zu vermeiden. Darnach abermals Vergleichung mit der Vorschrift. Auf diese Weise werden die übrigen Wörter des Satzes eingeübt. c) Rechtschreibung: Der Schüler gibt aus dem Gedächtnisse die Orthographie der Wörter an, die von ihm gelesen und geschrieben worden sind, und schreibt die Wörter nieder. Die gleich zu schreibenden Wortteile werden zusammengestellt, Stamm- und abgeleitete Wörter aufgesucht, die Endungen von den Stammsilben getrennt. Irrt der Schüler, so läfst man ihn seine Orthographie gegen die des Buches halten; man bringt dieselbe Frage immer wieder vor, bis die Antwort genau ist. Beständig wiederholend nimmt der Lehrer in dieser Weise die ersten sechs Bücher durch. Darauf werden die Übungen erweitert. d) Begriffsbestimmungen: Es werden alle Stellen des Mustertextes zusammengesucht, die einen bestimmten Begriff enthalten und aus ihnen wird die Definition vom Schüler selbständig gewonnen. Ferner wird der Schüler geübt, die Gegenstände unter einen allgemeinen Gesichtspunkt zu fassen, z. B. aus dem Verhalten der Calypso, des Telemach und des Idomeneus zu schliefsen, dafs der Trauer die Einsamkeit behagt. e) Zergliederungen: Man begehrt die Zergliederung einer Stelle, eines Buches oder gar des ganzen Telemach. Sie mufs seitens des Schülers eine selbsttätige sein. Ihr Zweck ist, den in seinem Gedächtnis niedergelegten Schatz wuchern zu lassen; ihn fortwährend auf neue Kombinationen anzuwenden; indem man die entferntesten Stellen des Musterbuches zusammenbringt, um ihre Ähnlichkeiten oder ihre Unterschiede zu erfassen; jenen Schatz immer einträglich zu erhalten, indem man ihn unter allen möglichen Gesichtspunkten betrachtet, um ihn auf alle Gebiete des Wissens anzuwenden; endlich die Forschungen des Zöglings auf die Grundideen selbst hinzulenken. e) Nachbildungen: Der Schüler hat einen vom Lehrer bestimmten, später frei gewählten Gegenstand aus dem Buche nachzubilden, z. B. den Kummer des Philoktet nach dem der Kalypso zu schildern, nach der Bitte Telemachs an Kalypso die des Aeneas an Dido. Er mufs alle Gedanken und ihren sprachlichen Ausdruck durch Stellen aus dem Telemach rechtfertigen. f) Betrachtungen über einzelne Abschnitte oder Sätze im Telemach z. B. über den Mut im Anschlufs an die Erzählung vom Kampfe Telemachs mit dem Löwen. g) Entwicklung der Bedeutung sinnverwandter Wörter. h) Umbildungen der konkreten Tatsachen in abstrakte Betrachtungen, z. B.: Der Gram des Ehrsüchtigen nach dem Grame der Kalypso. i) Aufsuchen von Gegenständen zu solchen Umbildungen. k) Zusammenstellung sinnverwandter Wendungen. l) Zusammenstellung sinnverwandter Gedanken. m) Erfindung eines Gedankens nach dem Muster eines andern. n) Entwicklung von Gedanken. o) Zusammenstellung verwandter Tatsachen, Ereignisse, Handlungen und Empfindungen. p) Charakterschilderungen und Parallelen. q) Entwürfe von Erzählungen und Briefen. r) Vergleichung

der Darstellungen anderer Schriftsteller mit dem Telemach. s) Übungen im Vortrage aus dem Stegreife. t) Vergleichungen der Darstellung. u) Prüfung der Regeln eines Lehrbuchs der Grammatik an Beispielen aus dem Musterbuche (Vérification). Mit dieser Übung wird begonnen, sobald fünf oder sechs Bücher des Telemach gelernt worden sind. Der Schüler liest eine Sprachlehre und vergleicht die entsprechenden Stellen seines Buches mit den in jener enthaltenen Regeln. Er legt dem Lehrer dar, was er gefunden, beobachtet und behalten hat, zeichnet an, was er nicht finden oder verstehen konnte, um es bei einer späteren abermaligen Prüfung zu entdecken. Für die übrigen Übungen, die sich alle ausschliefslich mit dem Musterbuche beschäftigen, besteht keine bestimmte Reihenfolge; sie wechseln mit einander ab und werden beständig wiederholt. Sie sind mündlich und schriftlich; im ersteren Falle dringt Jacotot auf fliefsendes Sprechen.

7. Der Unterricht in fremden Sprachen. Das Verfahren bei dem Unterrichte in fremden Sprachen ist dem soeben skizzierten ganz entsprechend. Der Text eines Buches — für das Latein die Epitome historiae sacrae Houzots, für das Englische der Vicar of Wakefield — wird nebst einer Übersetzung, die aber keine Interlinearversion ist, wie sie von Hamilton benutzt wurde, auswendig gelernt. Mit Hilfe der Übersetzung werden vom Schüler die Bedeutung der Wörter, die Biegungsverhältnisse usw. der fremden Sprache selbständig gefunden. An die weitere Lektüre — im Lateinischen des Cornelius Nepos und des Horaz — werden Umbildungen, Nachahmungen usw. angeschlossen wie bei dem Unterrichte in der Muttersprache. Während täglich so die Epitome aufgesagt, aus dem Nepos erzählt und Horaz gelesen wird, nimmt der Schüler die »Verifikation« der Regeln einer Grammatik an den ihm geläufigen sprachlichen Tatsachen vor.

8. Die übrigen Unterrichtsfächer. In den einzelnen Zweigen der Mathematik werden Lehrbücher auswendig gelernt und die Regeln dann auf eine gewisse Anzahl von Aufgaben bezogen. In der Geographie bildet erst die Karte des Vaterlandes, später ein Lehrbuch den zu lernenden Gegenstand. In der Geschichte lernt der Zögling einen Abrifs auswendig und vergleicht die Tatsachen und Ereignisse mit den im Telemach gefundenen und seinen eigenen Lebenserfahrungen. Das Zeichnen beginnt mit demjenigen wirklicher Gegenstände. Die Zeichnung wird immer wieder nach der Wirklichkeit korrigiert und bis zur Errichtung einer vollkommenen Darstellung wiederholt. In der Musik wird alles auf eine Sammlung von Musterstücken bezogen. Im Religionsunterrichte endlich wird an den dem menschlichen Leben entnommenen Tatsachen die christliche Sittenlehre verifiziert; in der Kirchengeschichte wird ein Abrifs auswendig gelernt.

9. Schlußbemerkung. Jacotots didaktische Prinzipien und methodische Anweisungen sind nicht aus der Erkenntnis der unveränderlichen psychischen Gesetze des Lernprozesses geflossen, und seine Methode ist daher in der Geschichte der Didaktik nichts mehr als eine interessante Episode. Weitergreifend und andauernd hat sie nur auf dem Gebiete des Sprachunterrichtes gewirkt. In Deutschland gab sie die Anregung zum Ausbau der bereits im 16. Jahrhundert von Val. Ickelsamer angedeuteten und im 18. Jahrhundert von Gedike dargelegten analytisch-synthetischen Lesemethode. An den völlig mifslungenen Versuch einer vollständigen Übertragung der Jacototschen Methode auf den Elementarunterricht, wie sie Fr. Weingart bot, schlofs sich die bessere »Verdeutschung« des Originals durch K. Seltzsam, der dann die Umwandlung der Normalbuch- in die Normalsatz- (A. Graffunder) und die Normalwort-Methode (K. Vogel und O. Krämer) folgten. Vergl. hierzu Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts, 1889². I, 99ff. Im fremdsprachlichen Unterrichte gab Jacotot Veranlassung zur Veränderung der rein grammatistischen Methode und zum Anschlufs der Sprachlehre an die Lektüre. Vergl. hierzu bezüglich des Lateinunterrichts Schmids Encyklop. XI, 546/47 und Raumers Gesch. d. Päd. III¹, 99ff. — hinsichtlich des Unterrichts in der französischen und englischen Sprache O. Wendt, Encyklopädie des französischen Unterrichts. Hannover 1895². I, 41 ff. und Encyklopädie des englischen Unterrichts, Hannover 1893, 30 ff.

Literatur: 1. Schriften Jacotots: Enseignement universel. Langue maternelle. Dijon et Louvain 1823. 1852[7]. — Ens. univ. Langue étrangère. Louvain 1824. 1852[7]. — Ens. univ. Musique, Dessin et Peinture. Louvain 1824. 1852[4]. — Ens. univ. Mathématiques. Louvain 1828. 1841[3]. — Ens. univ. Droit et philosophie panécastique. Paris 1839. — Aufsätze in dem Journal de l'Emancipation intellektuelle. Louvain et Paris 1828—1842. 6 vol. — Die Söhne Jacotots veröffentlichten: Ens. univ. Mélanges posthumes. Paris 1841. 12°. — Manuel de l'Emanc. intellect. Paris. 12°. — 2. Deutsche Übersetzungen: W. Braubach, Der Universalunterricht von Jacotot übersetzt mit erläuternden und kritischen Zugaben. Marburg 1839. — H. Göring, J. Jacotots Universalunterricht. Wien 1883. (Enthält ein Literaturverzeichnis.) — P. Krieger, Universalunterricht, oder Lernen und Lehren nach der Naturmethode. Von J. Jacotot, Ritter des niederländ. Civilverdienst-Ordens. Enthaltend J. Jacotots sämtliche Schriften nebst den Zugaben zu den späteren Auflagen derselben, den Berichten von Kinker, Froussard, Boutmy u. a., den Briefen des Herzogs von Lévis und anderen, die Grundsätze und Resultate der Methode erläuternde Beilagen. Zweibrücken 1838. 8°. (Mit Literaturangaben.) — 3. Deutsche Literatur über Jacotot: Durietz-Krieger, Jacotots Lehrmethode, oder der allgemeine Unterricht, vollständig und für jedermann faſslich dargestellt. Ein praktisches Hand- und Musterbuch, Hausvätern, Lehrern und Erziehern gewidmet von M. A. Durietz. Nach der fünften, vermehrten Ausgabe des französischen Originals übersetzt von J. P. Krieger. Zweibrücken 1830. — J. A. G. Hoffmann, Jacotots Universalunterricht, nach dessen Schriften und nach eigner Anschauung dargestellt und ausgeführt. Jena 1835. — B Lützelberger, Reisefrüchte, gesammelt auf der Wanderung in einer Jacototschule, in verschiedenen süddeutschen und südschweizerischen Volksschulen und Erziehungsanstalten. Altenburg 1837. 8°. — E. Lewis, Darstellung der Jacototschen Methode und der Resultate ihrer Einführung in den Niederlanden, Frankreich und Österreich. Wien 1848. — C. E. Loſsnitzer, Jacotots Lehrmethode in ihrer Anwendbarkeit auf den Sprachunterricht im allgemeinen und auf das Erlernen des Englischen im besonderen. Leipzig 1836. — W. Missalek, Zum 50jähr. Jubiläum der Jacototschen Methode. Praxis d. Kathol. Volksschule. 1896, Nr. 9. — Ders., Abkürzende und behende Methode für Lesen und Rechtschreibung, auf Jacotot gegründet, dessen Lehrweise sie mit der Lautier-, Syllabier-, Schreiblesemethode verbindet. Begleitwort zum Verständnis und Gebrauch der Fibel für Lesen und Rechtschreibung nach der kombinierenden Methode bearbeitet. Breslau 1896. — Pfau, Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot. Quedlinburg 1844. — J. Preis, Jacotots Universal-Unterricht als naturgemäſs und nachahmungswert dargestellt. Lissa u. Gnesen 1847. — Schaumann, Jacotots Lehrmethode dargestellt in Broszkas Centralbibliothek. 1828, 1—40. — K. Seltzsam, Jacotots Methode in ihrer Anwendung auf den ersten Leseunterricht und die schriftl. Übungen dargest. Breslau 1841. — Ders., Der Geist der Jacototschen Methode in Beziehung auf den ersten Leseunterricht. Breslau 1846. 1853[2]. — Ders., Beiträge zur Würdigung der Jacototschen Methode. — Stiehr, Anleitung zu praktischer Anwendung der Unterrichtsmethode von Jacotot. Berlin 1836. — Weingart, Vollständiger Kursus von Jacotots allgemeiner Unterrichtsmethode. Ilmenau 1830. — Fr. Wurm, Hamilton und Jacotot; ein Beitrag zur Geschichte der neuesten Reformen des Sprachunterrichts. Hamburg 1830. — Vergl. v. Raumer, Gesch. der Pädag. III[4], 84—90. — Schmids Encyklopädie IIf, 731 ff. — Kehr, Gesch. d. Meth. I, 1889[2], 701 ff.

Dresden. Th. Klähr.

Jähzorn

s. Zorn

Japanisches Schulwesen

I. Geschichtlicher Überblick. 1. Schulwesen vor der Restauration von 1868. 2. Schulwesen nach der Restauration. — II. Schulwesen der Gegenwart. 1. Schulbehörden und Schulverwaltung. 1. Die Behörden. 2. Der Etat. — 2. Das Volksschulwesen. 1. Entwicklung. 2. Organisation. 3. Unterricht. 4. Der Kindergarten. 5. Blinden- und Taubstummen-Anstalten. — 3. Das höhere Schulwesen. 1. Entwicklung. a) Die Mittelschule. b) Die höhere Mädchenschule. 2. Organisation der Mittelschule und der höheren Mädchenschule. 3. Unterricht. — 4. Die Universität und ihre Vorschule. 1. Die Vorschule der Universität. a) Entwicklung. b) Organisation. c) Unterricht. d) Schülervereine. 2. Die Universität. a) Entwicklung. b) Organisation. c) Die Bibliothek. d) Die Publikationen. — 5. Das Fachschulwesen. A. Die Fachschulen. 1. Die Medizinische Akademie zu Chiba. 2. Die Akademie für fremde Sprachen zu Tōkyō. 3. Die Akademie der Künste zu Tōkyō. 4. Die Akademie für Musik zu Tōkyō. B. Die technischen Fachschulen. 1. Die Handelsakademie zu Tōkyō. 2. Die landwirtschaftliche Akademie zu Sapporo. 3. Die technische Akademie zu Tōkyō. C. Privatschulen. 1. Das Keiogijiku daigaku. 2. Das Waseda daigaku. 3. Die Akademie für Frauen. D. Die Gewerbeschule. — 6. Das Lehrerbildungswesen. 1. Das Lehrer- und Lehrerinnen-Seminar. a) Entwicklung. b) Organisation. c) Unterricht. 2. Die höheren Seminare. a) Entwicklung. b) Organisation der beiden höheren Seminare. c) Unterricht. 3. Das Lehrerexamen. a) Das Examen für Volksschullehrer. b) Das Examen für Lehrer der höheren Schulen und Gewerbeschulen. 4. Die Stellung der Lehrer. a) Volksschul-

lehrer. b) Lehrer der höheren Schulen. c) Lehrer der Staatsschulen. d) Pensionierung, Witwen- und Waisenunterstützung.

I. Geschichtlicher Überblick. 1. Schulwesen vor der Restauration von 1868. Die Fürsorge für das öffentliche Unterrichtswesen geht in Japan bis auf die Mitte des 7. Jahrhunderts zurück. Nachdem das damals begründete Unterrichtswesen durch ein neues Erziehungsideal im 12. Jahrhundert in den Hintergrund gedrängt war, ist im 17. Jahrhundert ein neuer Anlauf genommen worden. Beide Mal war aber das Ziel nicht die Erziehung der Nation, sondern die Befähigung der höheren Stände zu ihrer Amtstätigkeit. Dazu erblickte das Staatsoberhaupt während der ersten Periode in der chinesisch-klassischen Bildung der Hofbeamten und während der zweiten Periode in der Charakterbildung des Kriegerstandes die wichtigste Vorbedingung. Die Erziehung des Bürgerstandes wurde von der Regierung während dieser 12 Jahrhunderte kaum berücksichtigt.

Die Einführung des Buddhismus im 6. Jahrhundert war von den wichtigsten Folgen für das geistige Leben in Japan. Denn sobald die neue Lehre zur Anerkennung gelangt war, ergab sich die Notwendigkeit des eingehenden Studiums des chinesischen Schriftwesens, in dem die buddhistischen Schriften fixiert waren. Es wurden nun hintereinander junge Gelehrte nach China gesandt, um die dortige Kultur und Sprache gründlich zu studieren. Denn mit der in der Missionszeit nach Japan verpflanzten und in Beamtenkreisen überlieferten Kenntnis reichte man nicht aus. Die aus China heimgekehrten Gelehrten bewirkten eine Übertragung aller wichtigen chinesischen Kulturelemente auf ihre Heimat. Ihren Gipfel erreichte diese Bewegung in der Reform des ganzen japanischen Staatswesens nach dem Vorbilde der Tang-Dynastie in der Mitte des 7. Jahrhunderts.

Das konnte nur mit Hilfe eines einheitlichen Schulwesens für das ganze Land durchgeführt werden. In der Residenz des Kaisers wurde eine Universität und in jeder der Provinzen, in die das Land eingeteilt wurde, sollte eine Staatsschule eingerichtet werden.

Die Aufgabe der Universität war die Ausbildung der adligen Jugend in der Verwaltungswissenschaft, die unter strenger Wahrnehmung des confucianischen Ritus dargeboten wurde. Den Studenten wurde die Qualifikation zum Staatsbeamten verliehen, nachdem sie mehrmalige Prüfungen bestanden hatten.

Diese Universität zerfiel in vier Kurse: den für Chinesisch, Geschichte, Rechtswissenschaft und Mathematik. Als Lehrbücher bediente man sich für Literatur und Mathematik nur chinesischer Werke, während dem geschichtlichen und rechtswissenschaftlichen Unterrichte chinesische und japanische Bücher zu Grunde lagen. Dabei wurde das Hauptgewicht auf die gründlichsten Kenntnisse des Chinesischen gelegt, d. h. auf das Verstehen der Texte und den chinesischen Aufsatz. Diesen Gegenständen wandte sich fast die ganze Kraft des damaligen Gelehrtenwesens zu. In der Residenz traten oft grofse Gelehrte auf, die das Chinesische in Wort und Schrift derartig beherrschten, dafs ihre chinesischen Gedichte in nichts denen der einheimischen Dichter nachstanden.

Die Provinzialschule, die als Vorschule für die Universität diente, war zugleich eine selbständige Lehranstalt, in der Beamte für die Provinzialregierungen in ähnlichem Sinne, wie in der Universität, ausgebildet wurden. Es ist jedoch schwer zu bestimmen, wie weit diese Schule im ganzen Lande eingeführt war.

Aufser diesen Lehranstalten waren bei verschiedenen Behörden in der Residenz Seminare für Medizin, Astronomie und Musik eingerichtet, in denen Fachleute ausgebildet wurden, die nach Absolvierung ihrer Examina bei den betreffenden Behörden angestellt wurden.

Als mit dem Rückgang der kaiserlichen Macht die Blütezeit der Universität vorüber war, wurden von den Machthabern und Gelehrten Privatschulen gegründet, in denen vorwiegend die Jugend der Adeligen und die der ihnen Nahestehenden erzogen wurde.

Auf diese Glanzzeit des gelehrten Schulwesens, in der man sich nur zur Aufgabe machte, sich chinesische Literatur anzueignen, folgte seit dem 12. Jahrhundert eine Kriegerzeit. Jetzt legte man vor allem Wert auf Ausbildung der Charakterfestigkeit, die sich im Kriege bewähren sollte; denn es war eine Periode beständiger Fehden. Nun wurden die Vorzüge des Mannes nur in seiner Tatkraft, Willensfestigkeit und selbst-

loser Pietät gefunden, nicht in gelehrter Bildung. Der Beruf des Kriegers wurde die Basis eines neuen Erziehungsideals in Japan.

Wer die Jugend zur Schule schicken wollte, war allein auf den buddhistischen Tempel angewiesen, in dem ihr der Priester Anfangsunterricht im Schreiben, Lesen u. a. erteilte. In diesem Zustande verliefen viele Jahrhunderte, in denen der Kriegerstand das Volk beherrschte, während allein die Priester in der Zurückgezogenheit ihrer Klöster die Wissenschaften pflegten und in einem Nebenraume des Tempels Kindern Elementarunterricht erteilten. Dies ist der Uranfang der Schule für die bürgerliche Jugend, Terakoya (Tera = Tempel, koya = Kinderhaus) genannt, von der unten die Rede sein wird.

Als 1603 endlich durch Ieyasu, den ersten der fünfzehn Shōgune aus dem Hause Tokugawa, den Bürgerkriegen ein Ende gemacht war, suchte er den Mangel an Bildung in den Massen zu beseitigen. Aus politischer Berechnung wurde er ein Förderer der Volksaufklärung. Er selbst gibt seine Absicht deutlich kund: »Wenn man keine höhere Menschlichkeit besäfse, so käme die Gesellschaft in Verwirrung, und Unruhen würden niemals aufhören. Um derartiges zu verhüten, sei kein besseres Mittel vorhanden, als das Volk durch Bücher zu beeinflussen. Die Publikation guter Bücher ist das wertvollste Werk einer wohltätigen Regierung.«

Zur Ausführung dieses Planes berief Ieyasu die bedeutendsten Gelehrten seiner Zeit, damit sie ihm als Verfasser von Büchern oder als Ratgeber bei seinen politischen und wissenschaftlichen Unternehmungen hilfreich zur Seite ständen. Durch Verwendung beweglicher Lettern, wie man sie schon längere Zeit in Korea kannte, wurde die schnelle und wohlfeile Herausgabe alter und neuer Bücher erleichtert. Umfassende Lektüre und präsente Kenntnis der Literatur galten als Kennzeichen wissenschaftlicher Bildung. Durch sie sollten die Mitglieder des Samuraistandes sich in den Stand setzen, ihm im Frieden ebenso als gebildete Beamte wie im Kriege als tapfere Soldaten gute Dienste zu leisten. Das Studium der Wissenschaften und Übung in den Kriegskünsten galten von jetzt an als standesgemäfse erste Erfordernisse für den Samurai. Die Ausbildung in beiden überliefs man aber der privaten Fürsorge und dem Wetteifer der Standesgenossen; bis Ende des 17. Jahrhunderts wurden von seiten des Shōgunats keine offiziellen Schulen eingerichtet, ausgenommen eine unbedeutende durch Ieyasu. Die einzige höhere Bildungsanstalt für Samurai in der Residenz der Shōgune, Yedo, dem jetzigen Tōkyō, war die Privatschule eines Gelehrten, Hayashi Razan (1583—1657). Allerdings wurden er und seine Nachfolger wiederholt von den Shōgunen durch Unterstützungen begünstigt.

Das Beispiel des Iyayasu wirkte auch auf die grofsen Daimyate (Lehnsherrschaften) im Lande. Fürsten, die in ihm ihr Vorbild sahen, wollten auch in dieser Neuerung nicht hinter ihm zurückbleiben; etliche von ihnen erwarben sich bald durch ihre energische Förderung wissenschaftlicher Interessen in ihren Provinzen grofse Verdienste. Infolge ihres Wetteifers gelangte auch der Stand der Gelehrten zu der ihm gebührenden Anerkennung. Aber bei dieser Pflege der pädagogischen Interessen kam für die Fürsten die Erziehung der bürgerlichen Jugend gar nicht in Betracht. In der langen Friedensepoche, die Iyayasu begründete, verbreitete sich die eigenartige Kultur des Samuraistandes um so leichter über alle Teile Japans, da sich die Lehnsfürsten und ihre Vasallen immer wieder in der Hauptstadt begegneten, wo sie regelmäfsig jedes zweite Jahr residieren mufsten. Durch das Verbot des Handelsverkehrs und der Schiffahrt nach dem Ausland bekam seit 1636 die ritterliche Kultur Japans ein um so festeres nationales Gepräge. Das blieb auch für die nach Geistesbildung strebenden Elemente des wohlhabenden Bürgerstandes mafsgebend. Auch für sie bedeutete die Lehre des Confucius und die Kenntnis der chinesischen Literatur den Inbegriff des höheren Geisteslebens.

Einen offiziellen Charakter nahm die Fürsorge für das Schulwesen an, als der 6. Shōgun, Tsunayoshi, der sich selbst durch Gelehrsamkeit auszeichnete, die Regierung antrat. Er machte 1690 die Privatschule von Hayashi zu einer staatlichen Lehranstalt, der er den Namen Shōheikō, Schule des Friedens, gab. Doch blieb es hauptsächlich der Samuraistand, der hier studierte.

Ferner hielt er hier aus Eifer für die Wissenschaft selbst Vorlesungen ab; bald sahen die Fürsten und seine Untertanen in der Gelehrsamkeit den einzigen Mafsstab ihrer persönlichen Tüchtigkeit. Gelangten aber durch diesen Wetteifer auch die fürstlichen Schulen in einigen Provinzen zum Gedeihen, und das Gelehrtenwesen in Yedo und Kyōto zur höchsten Blüte, so blieb doch die Sorge für eine passende Bildung des Bürgerstandes in den regierenden Kreisen unberücksichtigt. Nur mit theoretischen Forderungen haben schon damals einzelne hervorragende Gelehrte die weitere Verbreitung der Erziehung ins Auge gefafst; so vor allem Kaibara Ekken (1630—1714). In einer ganzen Reihe von Werken entwickelte er seine Gedanken über die Erziehung für Knaben und Mädchen in einer möglichst populären Form. In einer Zeit, in der es an einem organisierten Schulwesen fehlte und die Erziehung in den Händen der Familie lag, fanden derartige Werke bei allen Schichten der Gesellschaft grofsen Anklang.

Mit solchen Anregungen allein war aber wenig geholfen. Ein den Bedürfnissen des Mittelstandes entsprechendes höheres Schulsystem wurde nicht geschaffen. Die Elementarschulen (Terakoya), in denen die Kinder lesen und schreiben lernten, wurden mit dem Geiste, der in der Hochschule in Yedo wehte, nur dadurch berührt, dafs die Regierung es auch den Dorfschullehrern zur Pflicht machte, ihren Schülern die Elemente der confucianischen Moral einzuprägen. Im Anschlufs an diese Tendenz der Erziehungspolitik traten im Laufe des Jahrhunderts eine Reihe von Gelehrten auf, die durch ihre populären Vorträge praktische Morallehren dem Volk ans Herz legten. So wichtig diese Bemühungen aber auch für die Hebung und Verfeinerung der geselligen Verkehrsformen in allen Volksschichten waren, — etwas Positives für Förderung des Schulwesens im grofsen Mafsstabe war immer noch nicht geschehen.

Erst das Ende des 18. Jahrhunderts fand in einem fürstlichen Gelehrten, Matsudeira Sadanobu, als Minister des Shōgunats einen eifrigen Fürsorger für das Schulwesen. Einerseits trug er die Leitung der Regierungsschule Shôheikō, die inzwischen unter den Nachfolgern Hagashi Razans ihre Autorität verloren hatte, einem der begabtesten Gelehrten der Zeit, Shibano Ritsuzan, auf, der diese Anstalt zu reformieren und wieder zur tatsächlich höchsten Lehranstalt des Landes zu erheben wufste, wo die Jugend der Vasallen der Shōgune, wie auch der Fürsten, im confucianischen Sinne erzogen und im Verstehen der chinesischen Klassiker unterrichtet wurde. Andrerseits unternahm es der Fürst, durch Feststellung einer staatlich anerkannten Lehre die Einheitlichkeit der gelehrten Tradition zu erzielen, die damals durch subjektive Meinungen der Lehrer sehr schwankend erschien. So kam in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein festeres Gefüge in die Schulen des Shōgunats, in die alten und neuen, die nach Bedarf errichtet wurden, die fürstlichen, die ebenfalls bedeutend zugenommen hatten, die Privatschulen der Gelehrten sowie die Terakoya.

Jetzt konnte die Terakoya als passende erste Vorbereitungsschule nicht nur für die bürgerliche Jugend, sondern auch für die des Samuraistandes gelten. Es bildete sich der Brauch aus, dafs der Knabe höheren Standes erst die Terakoya absolvierte, ehe er in die fürstliche Bildungsanstalt für Samurai oder in die Privatschule eines Gelehrten überging.

Das Shōgunat nahm zwar im allgemeinen gegen diese Schule eine gleichgültige Stellung ein, d. h. es erliefs weder definitive Bestimmungen, noch zwang es die Jugend zum Schulbesuch, doch liefs es ihren Lehrern, die verschiedenen Ständen und Berufen angehörten — es waren Samurai, Bürger, Ärzte, Priester, auch Bauern — hinsichtlich ihrer sozialen Stellung gewisse Vorzüge zu teil werden.

Für ihre Verbreitung ist bezeichnend, dafs Ende der Tokugawa-Ära allein in den 3 Regierungsbezirken Yedo, Kyōto und Ōsaka etwa 1900 (Yedo: ca. 500, Kyōto ca. 600, Ōsaka ca. 800) Terakoya bestanden. Die gröfsten von ihnen hatten einige hundert Schüler und ebenso viele Schülerinnen. Lehrer war meist der Inhaber der Schule, der gewöhnlich von seiner Frau in der Aufsicht seiner Zöglinge unterstützt wurde. Aber auch an den gröfsten Schulen waren kaum mehr als 3 Lehrer und 2 Lehrerinnen tätig.

Das Hauptfach in diesen Schulen bildete das Schreiben japanischer Silben und chinesischer Schriftzeichen; nebenbei wurden die Kinder im Lesen japanischer sowie chinesischer leichter Texte, im Rechnen mit der Rechenmaschine, dem Briefstil, der Handelskorrespondenz, in der Moral, wie in gutem Benehmen, auch in der Dichtkunst, der Malerei, die Teeceremonie, einer Art gesellschaftlicher Unterhaltung, dem Blumenstecken, einer Kunst des Steckens von Blumen zur Zimmerdekoration, im Singen und Tanzen unterrichtet. Die Lehrbücher wurden je nach dem künftigen Beruf der Kinder gewählt. Kinder von Kaufleuten hatten z. B. eine Einführung in das Geschäftsleben zu lesen, während denen von Bauern und Handwerkern Einführungen in die Landwirtschaft und die betreffenden Handwerke in die Hände gegeben wurden. Denn die Berufe waren damals noch erblich. Auch das Geschlecht wurde im Unterricht berücksichtigt.

Das Alter der Schulkinder war ebenfalls sehr verschieden. Gewöhnlich erfolgte der Eintritt zwischen dem 5. und 9. Jahre. Die Kinder blieben meist 5 Jahre in der Schule, so dafs sie in ihrem 12. oder 13. Jahre die Schule verlassen konnten. Die Mädchen traten früher aus, um Unterricht in den weiblichen Handarbeiten, hauptsächlich im Nähen, zu nehmen. (Vergl. die höhere Mädchenschule S. 624.)

Der Unterricht fand täglich von 8 bis 2 oder 4 Uhr statt; im Hochsommer wurde bereits um 7 Uhr angefangen und Mittags geschlossen. Aufser am 1. und 15. eines jeden Monats und an den allgemeinen Feiertagen gab es keine schulfreien Tage. Jedes Jahr wurde mit einem Hauptexamen über den ganzen Unterrichtsstoff geschlossen.

Der Unterhalt dieser Schulen wurde von freiwilligen Geldspenden bestritten. Die confucianischen Gelehrten duldeten bei ihrer charakteristischen Geringschätzung des Geldes nicht, dafs für den Unterricht ein besonderes Honorar festgesetzt wurde; die Eltern der Schüler zahlten nach eigenem Ermessen. Manche gaben jährlich 5mal kleine Beträge, andere entrichteten im Sommer und Winter eine kleine Summe. Bemittelte Eltern pflegten aufser dem Honorar den Lehrern noch Geschenke zu machen, z. B. Holzkohlen im Winter. In manchen Terakoya, die sich in ärmeren Vierteln befanden, pflegten die Kinder dem Lehrer täglich einige Pfennige zu entrichten.

Die innere Einrichtung war unter solchen Umständen durchaus primitiv, da meistens einzelne Zimmer der Lehrerwohnung als Schulstuben gebraucht wurden. Der Lehrer nahm an der einen Seite Platz, und vor ihm stellten die Kinder ihre niedrigen Tischchen, die sie bei dem Eintritt in die Schule mitgebracht hatten, in mehreren Reihen hintereinander auf und übten sich während der ganzen Zeit im Schreiben. Bei dem Unterricht in anderen Fächern, wie Rechnen, Lektüre usw. traten eine Anzahl oder einzelne Kinder der Reihe nach vor den Lehrer.

Die äufseren Mängel ersetzte ein durchaus herzliches Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern. Ersterer war in allem ein Vorbild des Schülers; er besorgte auch gewöhnlich für die abgehenden Schüler aus dem bürgerlichen Stande Stellungen. So kam es, dafs die Schüler in ihrem Lehrer einen zweiten Vater sahen.

2. Schulwesen nach der Restauration. 1868 ging die Souveränität des Staates, die seit etwa zwei und einem halben Jahrhundert, wenn auch nicht dem Namen nach, so doch tatsächlich von den Shōgunen der Familie Tokugawa ausgeübt worden war, wieder in die Hände des Monarchen über. In demselben Jahre fand die Thronbesteigung des jetzigen Kaisers und die Verlegung seiner Residenz von Kyōto nach Yedo statt, das jetzt die Benennung Tōkyō erhielt. Noch ehe der Widerstand gegen diese Restauration vollständig gebrochen war, suchte die neue Regierung, angeregt durch den steigenden Verkehr mit dem Auslande, vor allem für die Verbreitung neuer Kenntnisse auf allen Gebieten Sorge zu tragen und die nationale Erziehung auf eine moderne Grundlage zu stellen. Als intermistische Mafsregel wurde schon im ersten Jahre in Kyōto eine provisorische Unterrichtsbehörde eingesetzt und die Lehranstalten, wie das »Kaiseijō«, gegründet 1857, in dem, veranlafst durch die Eröffnung des Landes, zum ersten Male offiziell abendländische Wissenschaften gelehrt wurden, »Shōheikō« u. dergl., die sämtlich ihre Entstehung dem Tokugawa-Shōgunat ver-

dankten und die während der Umwälzung eingegangen waren, wieder ins Leben gerufen. Auch einige neue Schulen wurden gegründet. Der Plan der Kaiserlichen Regierung war von vornherein die Durchführung eines einheitlichen Schulwesens. So hatte sie zwar 1869 durch generelle Verordnung im ganzen Lande die Einrichtung von Volksschulen erstrebt, doch erwies sich die Einführung eines einheitlichen Schulwesens als unmöglich. Die Provinzialregierungen, an deren Spitze noch immer die früheren Feudalfürsten, wenn auch als Kaiserliche Statthalter, standen, waren noch an ihre bisherige völlige Selbständigkeit gewöhnt. In der Absicht, diese mifslichen Zustände zu beseitigen, wurden bereits im nächsten Jahre neue Bestimmungen über die vorhandenen Schularten festgesetzt. Im Anschlufs daran trat im Jahre 1871, in welchem infolge eines Kaiserlichen Dekrets alle Fürsten ihre Stellung als Statthalter niederzulegen hatten und das Ganze in Regierungsbezirke unter Leitung von neu angestellten nicht fürstlichen Regierungspräsidenten eingeteilt wurde, gleichzeitig mit der Abschaffung der bisherigen Unterrichtsbehörde das Unterrichtsministerium ins Leben; ihm wurde die Leitung der Schulangelegenheiten des ganzen Landes übertragen.

Unter dem Vorsitz des ersten Unterrichtsministers, des Grafen Oki, wurde die Reform des bisherigen Schulwesens, dem es, wie erwähnt, an Einheitlichkeit fehlte, beraten. Zu gleicher Zeit ging ein Delegierter nach Europa und Amerika, um das dortige Schulwesen zu studieren. Die Folge dieser Abordnung war die Einführung einer allgemeinen Schulordnung. Hiernach sollte das ganze Land in 17 Universitätsbezirke geteilt werden. Jeder Universitätsbezirk zerfiel wieder in 32 Mittelschulbezirke, deren jeder mit gegen 130000 Einwohnern eine Mittelschule haben sollte. Ein Mittelschulbezirk war wiederum in 210 Volksschulbezirke geteilt, mit etwa 600 Einwohnern. Im ganzen Lande sollten demnach 7 Universitäten, 256 Mittelschulen und 53760 Volksschulen errichtet werden. Die Verwaltung war derartig vorgesehen, dafs jeder Unterrichtsbezirk eine Inspektion und jeder Mittelschulbezirk 10 bis 18 Inspektionen erhalten sollte, welche die Aufsicht über je 20 bis 30 Volksschulen und die Regelung ihrer inneren und äufseren Angelegenheiten zu übernehmen hatten.

Bei Einführung dieser Schulordnung erliefs der Kaiser ein Edikt, durch welches das ganze Volk, besonders der Bürgerstand, dem es bisher an ausreichender Gelegenheit zum Erwerb höherer Bildung mangelte, zur Aneignung nützlicher Kenntnisse aufgefordert wurde. Dieses Kaiserliche Edikt war von weittragender Bedeutung für die Entwicklung der modernen Bildung im japanischen Volke. Die Jahrhunderte alten, eingewurzelten Klassenunterschiede, die es dem einzelnen unmöglich machten, die ihm durch die Geburt gezogene Gesellschaftsgrenze zu überschreiten, sollten fallen, und Fähigkeit und Tüchtigkeit fortan der alleinige Mafsstab für den Wert der Person bilden. Um sichere Unterlagen für derartige umfangreiche Neuorganisationen zu erhalten, wurden einerseits wieder viele angehende Pädagogen zum Studium des Schulwesens nach Amerika geschickt, da mit diesem Lande seit Eröffnung des Landes der hauptsächlichste Verkehr stattgefunden hatte. Andrerseits waren im Unterrichts-Ministerium, wie auch an verschiedenen neu errichteten Lehranstalten amerikanische Gelehrte als Beiräte resp. Lehrer tätig. So nahmen in der ersten Zeit auf diesem Gebiete amerikanische Einrichtungen die erste Stelle ein; man gründete Schulen, die vorwiegend dem praktischen Leben dienten. Auch eine beträchtliche Anzahl Übersetzungen von amerikanischen pädagogischen Werken, sowie Lehrbüchern erschienen in Japan; manche von ihnen wurden in den Schulen benutzt, wenngleich sie nach heutigem Begriff ganz ungeeignet waren. Schon im Jahre 1873, also ein Jahr nach der Einführung der neuen Schulordnung, war eine grofse Reihe von Schulen, vor allem Volksschulen vorhanden. Dennoch vermochte das neue Reglement keinen besonderen Anklang zu finden. Ehe es in seinem ganzen Umfange zur Ausführung gelangte, wurden Stimmen laut, dafs es zu pedantisch sei und die freie Entwicklung beenge. Dem suchte man durch eine Umgestaltung der Schulordnung im Jahre 1879 abzuhelfen. Es war dies die erste Reform. Zunächst wurde die Leitung des Schulwesens fast gänzlich den Gemeinden überlassen.

Aber auch diese Neuerung erschien als ein Sprung von einem Extrem zum andern. Die Regierung wurde jetzt heftig angegriffen, weil sie die Aufsicht über die Nationalerziehung aus der Hand gegeben habe, und so sah sie sich schliefslich genötigt, die neue Schulordnung im folgenden Jahre abermals zu ändern und zwar dergestalt, dafs die Hauptregelung für die Volksschulbezirke auf den Regierungspräsidenten überging, unter dessen Aufsicht die Gemeindevorsteher die Interessen der Schule wahrnahmen. In allen wichtigen Angelegenheiten hatte er die Genehmigung des Ministers nachzusuchen. Dadurch war doch noch jedem Schulkreise, allerdings unter Aufsicht des Regierungspräsidenten und der Lokalbehörden, eine gewisse Selbständigkeit gewährt, die ihm erlaubte, den örtlichen Bedürfnissen Rechnung zu tragen. Eine freie und gesunde Entwicklung der Schulverhältnisse war besonders gewährleistet durch das allgemeine Interesse pädagogischer Kreise für die Methodik des Volksschulunterrichts, das sich namentlich zu Beginn dieser Ära, d. h. um 1880, geltend machte. Die Verehrer von Pestalozzi und Fröbel folgten den Prinzipien dieser Pädagogen, deren Ideen ihnen zwar nicht durch das Studium deutscher Quellenschriften, sondern nur mittelbar durch amerikanische Werke bekannt geworden waren. Der Sammelpunkt dieser Pestalozzianer war das staatliche Lehrerseminar zu Tōkyō, welches auf die Lehrmethoden im ganzen Reich einen heilsamen Einflufs ausübte.

Ein Umstand wäre noch zu erwähnen, der diese Zeit kennzeichnet. Die liberale Strömung und die Tendenz der Europäisierung, die in jener Zeit einen kritischen Punkt erreicht hatte, machten dem damaligen Unterrichtsminister Vicomte Fukuoka nicht wenig Sorge. Er ermahnte das Volk 1881 an die altbewährte Confucianische Grundlage des Moralunterrichts, und im folgenden Jahre liefs der Kaiser ein Moralbuch an die Jugend verteilen, das in seinem Auftrage von Anhängern des Confucius ausgearbeitet und von einem Kaiserlichen Edikt begleitet war. Hierin war ausdrücklich hervorgehoben, dafs die Pietät gegen den Herrscher und die Eltern, Wohltätigkeit und Wahrheitsliebe die wichtigsten Grundlagen der Moral seien und bleiben, so dafs die Beherzigung dieser Tugenden besonders zu empfehlen sei. Aufserdem gründete das Ministerium an der Universität zu Tōkyō, der einzigen jener Zeit, eine besondere Abteilung für das Studium der japanischen und chinesischen Klassiker, um den Japanismus wieder zu heben. Aber der Drang nach der Europäisierung erschien zu heftig, als dafs er sich so leicht hätte eindämmen lassen. Das nächste Jahrzehnt brachte einen kräftigen Aufschwung des ganzen Schulwesens. Die Bestimmungen und Lehrpläne der staatlichen, sowie kommunalen Schulen aller Arten wurden vervollständigt. Bei der Betrachtung der einzelnen Schulen wird sich darüber ausführlicher sprechen lassen. Das Jahr 1885 brachte die dritte Veränderung der Schulordnung. Der Hauptzug dieser Neuerungen bestand infolge der Verminderung der Bezirkseinkünfte, die durch die Veränderung des Steuerwesens herbeigeführt war, in einer Entlastung der leitenden Behörde. Aufserdem fand eine Erhöhung des Schulgeldes für alle Bezirks- und Staatsschulen statt mit Ausnahme des Seminars. Besonders hervorzuheben ist das Jahr 1886, weil in ihm der Vicomte Mori zum Minister ernannt wurde, der sofort mit Energie an die Hebung und prinzipielle Erneuerung des gesamten Schulwesens ging. Der Minister, der die Charakterbildung als das Hauptziel aller Erziehung erkannte, förderte neben dem Turnen besonders das Exerzieren, um dadurch Disziplin und die zur Geistesarbeit nötige körperliche Frische zu erzielen. Hiermit hängt die Uniformierung der Studenten und Schüler zusammen. Die europäisierende Tendenz, die damals immer mehr zunahm, liefs der einsichtsvolle Minister ruhig gewähren. Die noch heute mafsgebenden Verordnungen für die Einrichtung der Universität, die Lehrerbildung, die Mittelschule, Volksschule und andere Lehranstalten sind im grofsen und ganzen ihm zu verdanken. Als aber die Staatsmänner in der nächsten Zeit aus politischen Gründen die Europäisierung auf die Spitze zu treiben begonnen hatten, konnte eine Reaktion nicht ausbleiben. Dazu kam die Proklamation der langersehnten Verfassung des Reiches (1889), die naturgemäfs der Hebung des Nationalgefühls zum Sporn diente. Ein Jahr später erliefs der Kaiser das Edikt

über Erziehung, das seither die Grundlage des Moralunterrichts in sämtlichen Lehranstalten bildet; die deutsche Übersetzung von Prof. J. Ōmura, die in Nr. 1 der Zeitschrift für fremde Sprachen (Verlag von Hakubunkwan, Tōkyō) veröffentlicht wurde, lasse ich hier folgen. Sie lautet: »Unsere Vorfahren haben unser Reich in unvordenklicher Vergangenheit grofsartig angelegt und ihm ihre hohen Tugenden tief eingepflanzt. Unsere Untertanen sind stets ihrem Herrscher unverbrüchlich treu und ihren Eltern kindlich gehorsam gewesen; sie alle haben einträchtig danach gestrebt, die Schönheit dieser beiden Tugenden durch alle Generationen hindurch zu bewähren. — Hierin liegt die Schönheit unserer nationalen Ziele, und hierauf ist auch unser Erziehungssystem gegründet. Daher sollt ihr, unsere geliebten Untertanen, immerdar eure Eltern lieben und ehren, euren Geschwistern brüderliche Liebe erweisen, als Gatten oder Gattinnen liebevoll gegen einander gesinnt, und als Freunde treu und wahrhaft sein. Euer Betragen sei immer bescheiden und voll Wohlwollen gegen jedermann. Entwickelt eure geistigen Fähigkeiten und vervollkommnet eure moralischen Tugenden, sowohl durch Aneignung von Kenntnissen, als auch durch Wahl eines passenden Berufs. Seid stets darauf bedacht, das allgemeine Wohl und die Interessen des Staates nach besten Kräften zu fördern; habt vor der nationalen Verfassung Ehrfurcht, gehorcht den Gesetzen unseres Landes und opfert euch, wenn es erforderlich ist, mutvoll für das Wohl der Allgemeinheit. Unterstützt in jeder Weise unsere kaiserliche Dynastie, die solange dauern soll wie die Welt. Ihr werdet dann nicht allein unsere treuen Untertanen sein, sondern auch von der edlen Gesinnung eurer Vorfahren Zeugnis ablegen. — Dies ist das Vermächtnis, das uns unsere Vorfahren hinterlassen haben und das sowohl von ihren Nachkommen, als auch von allen Untertanen treu befolgt werden mufs. Diese Vorschriften sind vollkommen für alle Zeiten und auf ewig gültig. Es ist daher unser Wunsch, dieselben gemeinschaftlich mit euch, unsern Untertanen beständig im Herzen zu tragen, sodafs es uns wie euch nie an jenen Tugenden mangeln möge.« (Gegeben am 30. Okt. 23. Jahres Meiji, 1890.)

Eine neue Erscheinung, die sich um und nach dieser Zeit in der pädagogischen Welt bemerkbar machte, war die stärkere Betonung der Herbartianischen Lehre. Sie ist zurückzuführen auf die Gründung eines temporären Lehrer-Kursus an der literarischen Fakultät der Universität zu Tōkyō, in dem als Hauptlehrer Prof. Dr. Emil Hausknecht, jetziger Direktor des Reformgymnasiums zu Kiel, junge Pädagogen heranzog. Damit hängt zusammen, dafs unter den Schulmännern der heutigen Zeit die deutsche Pädagogik überhaupt zu hohem Ansehen gelangt ist, während vor dieser Zeit bald die englische, bald die amerikanische stark vertreten war. Der Umstand, dafs die meisten Pädagogen, die von der Regierung zwecks Vervollkommnung nach dem Auslande abgeordnet werden, ihre Studien in Deutschland zu treiben angewiesen sind, spricht am deutlichsten für die Würdigung des Deutschen Schulwesens in Japan. 1893 wurde der Vicomte Inouye Unterrichtsminister. Er war ein eifriger Vertreter des Nationalismus, in dessen Förderung er den eigentlichen Zweck der Nationalerziehung sah. Einerseits suchte er das Schulwesen in diesem Sinne zu reformieren, andrerseits die technische Bildung zu heben, durch die er zur Wohlhabenheit des Volkes beizutragen hoffte. Die Festsetzung eines Staatszuschusses für gewerbliche Bildung und die Umgestaltung des damaligen höheren Schulwesens sind ihm zu verdanken. Ferner setzte er sich zum Ziel, neben den Universitäten auch die Zahl der niederen Fachschulen zu vermehren, die nicht Gelehrte, sondern tüchtige Praktiker ausbilden sollten. Diese Einrichtung bewährte sich aber nicht. Der Grund hierfür liegt wahrscheinlich darin, dafs die damaligen Mittelschulabiturienten wegen ihrer geringeren Anzahl mehr Aussicht hatten, in die Universität aufgenommen zu werden, während jetzt ein grofser Teil von ihnen froh sein mufs, wenn sie Aufnahme in eine staatliche Fachschule findet.

Die Geschichte des modernen Schulwesens pendelte beständig hin und her zwischen dem europäischen und dem nationalen Prinzip. Der Minister, der dem Vicomte Inouye folgte, Marquis Saionji, verfolgte kosmopolitische Ziele. Ehe er aber seine Absichten genügend verwirk-

lichen konnte, trat er infolge eines Ministerwechsels von seinem Amte zurück. Um diese Zeit trat eine ernste Frage an die Minister heran. Es handelte sich um die Einführung der Religion in die Schule. Eine Zeit lang stritten Pädagogen und Theologen in heftiger Polemik. Die Regierung aber ging ihrerseits von dem Grundsatz aus, daſs sich keine Religion, weder die einheimische, noch die christliche in die Schulerziehung einmischen dürfe und lehnte jede Darbietung dieses Unterrichtsstoffes in der Schule ab. Noch heute befolgt die Regierung diese Politik. Der Krieg zwischen Japan und China, der 1894 ausbrach und im darauf folgenden Jahre glorreich beendet wurde, hat natürlicherweise das Nationalgefühl des Volkes abermals gesteigert. Die Pädagogen nahmen an, daſs der Sieg teilweise ihrem Verdienst zuzuschreiben sei. Die Schulmänner, die im Leben der Nation bisher nicht zur vollen Geltung gelangt waren, suchten diese Gelegenheit zur Erweiterung des Schulwesens zu benutzen. Aber die Zeitverhältnisse waren hierfür nicht günstig. Die Gründung der Universität zu Kyōtō (1897), die Festsetzung des Fonds für die Nationalerziehung, zu dem man einen Teil der Kriegsentschädigung verwandte, sind als die bedeutendsten Neuerungen dieser Zeit anzuführen. Die Fortschritte im Schulwesen unmittelbar nach dem Kriege waren doch im ganzen Lande unverkennbar. In den darauffolgenden Jahren wurden die Verordnungen für die Schulen aller Art vervollständigt. Auch der Mädchenerziehung, welche infolge der Unvollkommenheit der höheren Mädchenschulen sich bisher nicht zur Genüge entwickeln konnte, wie auch der gewerblichen Ausbildung wurde mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Im Jahre 1899 wurde die Volksschulordnung reformiert, die seit der Umgestaltung im Jahre 1890, also seit etwa 10 Jahren, bestanden hatte. Leider aber herrschte im allgemeinen ein groſser Mangel an Lehrkräften und an Lehranstalten; durch Förderung der Fachausbildung und der Seminare sucht man neuerdings, so gut es eben geht, darüber hinwegzuhelfen.

Gegenwärtig beschäftigt man sich auch mit der Lösung von Problemen, die einerseits eine Verkürzung der Studienzeit im höheren Unterricht — diese nimmt vom Eintritt des Schülers in die Volksschule bis zur Beendigung des Universitätsstudiums 17 bis 18 Jahre in Anspruch — bezwecken, andrerseits aber eine Umgestaltung im schriftlichen Gebrauche der Muttersprache, sowie Verlängerung des Schulzwanges für den Elementarunterricht erstreben, ohne daſs man bisher zu einem Resultate gekommen wäre.

Bei eingehender Betrachtung des gesamten japanischen Schulwesens wird man leicht ersehen, wie die Staatsregierung trotz aller Kämpfe, welche durch das Aufeinanderplatzen neuer und alter Anschauungen im Volke entstanden, unbeirrt ihren Weg ging. Heute verdankt ihr ganz Japan die Einheitlichkeit des Schulwesens, in dem ein militärischer Zug und strenge Disziplin liegt, was uns durch die Uniformierung der Schuljugend verkörpert wird. Dazu gesellt sich eine komfortable Einrichtung der Schulgebäude, die in sanitärer Hinsicht nicht mehr sehr viel zu wünschen übrig lassen. Natürlich gehen die Kinder deshalb auch mit Freude zur Schule, um dort zu loyalen Männern und treuen Patrioten erzogen zu werden. In der früheren Ära waren die Vasallentugenden eines Samurai das Ideal der Erziehung, was sich auch bis auf den heutigen Tag erhalten hat. Wie sich dies bei den von Tag zu Tag sich mehrenden Einflüssen der Ausländer später gestalten wird, läſst sich heute noch nicht bestimmen.

II. Schulwesen der Gegenwart. 1. Schulbehörde und Schulverwaltung. I. Die Behörden. Die oberste Aufsichts- und Verwaltungsbehörde für das gesamte Schulwesen Japans bildet das Unterrichts-Ministerium. Nicht unterstellt sind ihm die Schulen in der neuen Kolonie Formosa, die Lehranstalten für die adelige Jugend, Militär, Kriegs- und Handels-Marine, sowie einige andere. Das Unterrichtsministerium zerfällt in 4 Abteilungen: in eine allgemeine und je eine für die allgemeine Bildung, die Fach- und die technische Bildung. Dem Minister unterstellt sind: ein Viceminister, ein Direktor des Ministerial-Bureaus, die Abteilungsdirektoren, die Ministerialräte, ein Privatsekretär, Ministerialsekretäre, Ministerialinspektoren, Ingenieure und die Unterbeamten.

Der Direktor der allgemeinen Abteilung regelt, als rechte Hand des Ministers, die Ministerialangelegenheiten in ihrer Gesamtheit. Seine Aufgabe besteht vor allem in der Lösung aller Personalfragen, d. h. in der An- und Absetzung sowie Versetzung der Lehrer und Beamten an den Staatsschulen, höheren Bezirks- und Gemeindeschulen; er ordnet ferner die Lehrerprüfungen, die Beaufsichtigung und Einberufung des Ober-Schulkollegiums und trägt für die Schulhygiene, die staatlichen Lehrbücher usw. Sorge. Der Direktor der Abteilung für allgemeine Bildung regelt das Volks- und höhere Schulwesen sowie das Lehrerbildungswesen, während der Direktor für die Fachbildung die Angelegenheiten betreffend die Akademie der Wissenschaften, die Kaiserlichen Universitäten sowie deren Vorschulen, Fachschulen u. dergl. verwaltet. Der Direktor der Abteilung für technische Bildung leitet die Angelegenheiten des ganzen technischen Schulwesens, die Ausbildung der technischen Lehrer und die Verwaltung der staatlichen Subvention für technische Bildung u. a. Die unmittelbare Kontrolle von seiten des Ministeriums üben 5 Ministerialinspektoren aus. Zur Erleichterung ihrer Amtstätigkeit ist das ganze Land in 5 Schulbezirke eingeteilt, die je nach der geographischen Lage aus 5—11 Regierungsbezirken bestehen. Aufserdem steht dem Minister das Oberschulkollegium zur Seite, dessen Aufgabe in der Beratung über die bedeutendsten Ressortangelegenheiten besteht. Hierzu gehören die Einrichtung, Förderung oder Aufhebung der kaiserlichen Universitäten, der Staatsschulen und der Bibliotheken, Festsetzung der Unterrichtsziele, Lehrpläne und Beaufsichtigung für das gesamte Schulwesen, und vieles andere. Ferner steht dem Ober-Schulkollegium das Recht zu, den Ministern über allgemeine oder spezielle Schulangelegenheiten Vorschläge zu machen. Im Grunde ist es daher eine Körperschaft, die in allen bedeutenden Schulfragen die Stimme der Schulmänner des ganzen Landes vertritt und als solche die höchste Instanz bildet. Zu Mitgliedern dieses Kollegiums werden vom Minister die Abteilungsdirektoren des Ministeriums und leitende Beamte aus allen möglichen Unterrichts-Ressorts, sowie erfahrene private Schulmänner und Gelehrte auf drei Jahre gewählt. Die Sitzung findet unter dem Vorsitz des Präsidenten und Vicepräsidenten, wozu der Kaiser auf Vorschlag des Ministers die verdienstvollsten unter den Mitgliedern ernennt, wenigstens jährlich einmal statt.

Die gesamten Schulen des Landes stehen jedoch nicht unter der direkten Aufsicht dieser Behörden. Diese kontrollieren nur die staatlichen Schulen, das private Schulwesen eines jeden Regierungsbezirkes wird unter Oberaufsicht des Ministeriums von dem Regierungspräsidenten überwacht. Ihm untersteht der Bezirksschulinspcktor als Vertreter der Bezirks-Regierung, der Bürgermeister als Präsident der Municipalität und der Landrat. Hierneben besteht die Gemeinde-Schulkommission, deren Mitglieder aus dem Volke und den Volksschullehrern gewählt werden. Dem Landrat assistiert ein Kreisschulinspektor. Dem Bürgermeister und Landrat stehen wieder die Vorsteher der Gemeinden, sowie die betreffende Schul-Kommission zur Seite, die aus Vertretern der Einwohner und Pädagogen durch Wahl, meist auf 4 Jahre, gebildet wird.

Die Leitung der Staats- und Bezirksschulen ist einem Direktor, Inspektor, Hauptlehrer, oft dem Internatsinspektor, die der Volksschulen einem Direktor oder Hauptlehrer übertragen. Die Einteilung des Unterrichts geschieht durch Beschlufs der Lehrerkonferenz. Für die Überwachung des Gesundheitszustandes sind an allen Staats-, sowie den meisten Bezirks- und Gemeindeschulen, Schulärzte engagiert. 1904 waren an 9580 Bezirks- und Gemeindeschulen 4941 Ärzte tätig; etwa die Hälfte von ihnen hatte zugleich mehrere, zumeist 2—3 Schulen unter sich.

Um die Hebung des Schulwesens im allgemeinen macht sich aufserdem eine Reihe von pädagogischen Vereinen verdient, deren mindestens einer in jedem Bezirk und jeder Gemeinde besteht. Ihre Mitglieder sind meist erfahrene Schulmänner und Interessenten aus dem betreffenden Distrikte. Ihre Tätigkeit erstreckt sich auf Beratungen über Schulfragen, Veranstaltung von pädagogischen Ausstellungen, öffentlichen Vorträgen usw. Gröfsere Vereine geben auch Monatsschriften heraus. An der Spitze der sämtlichen Vereine steht

der Teikoku kyōkiu kwai, d. h. pädagogischer Verein fürs Reich in Tōkyō.

Unter dieser Zentral- und Lokalverwaltung wies das Jahr 1904 folgende Lehranstalten auf:

Lehranstalten	Staats-Schulen	Bezirks- u. Gemeinde-Schulen	Privat-Schulen	Total
Volksschulen	2	26 836	300	27 138
Taub- u. Blindenanstalten	1	1	18	20
Seminare	—	61	—	61
Mittelschulen	1	228	40	269
Höhere Mädchenschulen	1	82	8	91
Universitäts-Vorschule .	8	—	—	8
Universitäten	2	—	—	2
Fachschulen	8	3	28	39
Technische Fachschulen		1 508	80	1 597
Lehrerseminare für Gewerbeschulen. . . .	9 3	--	—	3
Höh. Seminare. . . .	3	—	—	3
Temporäre Lehrerkurse.	5	—	—	5
Gemischte Schulen*). .	—	678	1 308	1 986
Total	43	29 397	1 781	31 222

Es sei hier eine kurze Angabe über das Bibliothekwesen gestattet: Die Kaiserliche Bibliothek zu Tōkyō zählte 1904: 222 875 Bände von japanischen, chinesischen und europäischen Büchern, aufserdem besafsen 85 Bezirks- und private Bibliotheken 770 266 Bände. Im allgemeinen ist das Bibliothekwesen noch sehr jung. Fast alle Sammlungen wurden erst in letzter Zeit gegründet. Ihr Bestand ist also neu. Alte Dokumente, Denkmäler, Handschriften usw. dürften sich mehr in Archiven von ehemaligen Feudalfürsten und Tempeln finden. Abschriften davon hat das mit der Universität verbundene Historiographische Institut gesammelt. (Vergl. die Universität.) Von europäischen Büchern ist nur eine kleine Anzahl vorhanden: Die Kaiserliche Bibliothek hatte deren 1904 nur 45 276 und die übrigen Bibliotheken im ganzen 35 623 Bände.

2. Der Etat. Die japanischen Schulen, die staatlichen sowie die bezirks- und gemeindegehörigen, hatten bis vor kurzem keinen besonderen Fonds. Die staatlichen sind, abgesehen von geringen Einkünften, die ihre Stiftungen aufbringen, immer nur auf die etatmäfsigen Staatsausgaben, sowie Schul- und Kollegiengelder angewiesen. Im Etatjahre 1903/04 bezifferte sich das ordentliche Gesamteinkommen der Staatsschulen auf: 3 470 932 Yen*), die ordentlichen Ausgaben auf 3 317 479 Yen**).

Für Volksschulen wurde 1899 ein staatlicher Fonds, in Höhe von 10 000 000 Yen, gestiftet. Alljährlich wird eine bestimmte Summe von den Zinsen, mit Zustimmung des Reichstages, an sämtliche Bezirke, ausgenommen Hokkaidō, dem Bedürfnis der einzelnen entsprechend, verteilt. Doch dürfen diese Mittel den Gemeinden nicht zum Unterhalt von vorhandenen Schulen, sondern nur leihweise zur Begründung neuer Lehranstalten überwiesen werden. Ebenso wird den Gewerbeschulen eine staatliche Subvention zu teil. Sonst stehen die Finanzen der Bezirke und Gemeinden fast ausnahmslos auf eigenem Fufse. Die Gesamtkosten, die in demselben Etatsjahre die Bezirke und Gemeinden für ihre Schulen trugen, beliefen sich auf . . . . 44 429 558 Yen.

Davon wurden ausgeworfen:

für Volksschulen . . . . . 31 748 420 „
für Lehrer- und Lehrerinnenseminare . . . . . 2 904 455 „
für Mittelschulen . . . . . 4 472 094 „

*) Schulen, deren Einrichtung nicht genau den Ministerialbestimmungen, betreffend die Volks- und höheren Schulen, sowie Fachschulen, entsprechen, z. B. eine solche, in der der Moralunterricht durch Religion ersetzt wird, während sie sonst in ihrem Wesen an Volks- und höhere Mädchenschulen erinnert, oder eine solche, die nur den Unterricht in einigen Fächern. wie Sprachen, Mathematik u. a. erteilt, werden mit dem wenig passenden Namen »gemischte Schulen« bezeichnet. Die Übersicht über das Jahr 1903—1904 ergibt 600 bezirks- oder gemeindegehörige. 149 private volksschulartige, 1 bezirks- oder gemeindegehörige, 98 private mittelschulartige, 67 private, der höheren Mädchenschule entsprechende, 77 bezirks- oder gemeindehörige und 994 private Schulen, die zu den angegebenen Schularten nicht gehören.

*) Beide Universitäten: 1 616 884 Yen; die höheren Seminare: 386 170 Yen; die Vorschulen der Universität: 509 462 Yen; die Fachschulen 384 085 Yen; die technischen Fachschulen: 479 688 Yen; die Taub- und Blindenanstalt: 17 678 Yen; die kaiserliche Bibliothek 31 751 Yen.

**) Beide Universitäten: 1 574 275 Yen; die höheren Seminare: 375 059 Yen; die Vorschulen der Universität: 513 592; die Fachschulen: 365 136 Yen; die technischen Fachschulen: 444 430 Yen; die Taub- und Blindenanstalt: 14 190 Yen; die kaiserliche Bibliothek: 30 797 Yen.

für höhere Mädchenschulen	1 100 465	Yen.
für Fachschulen	256 255	„
für Gewerbeschulen . . .	2 836 104	„
für Taubstummen- und Blindenanstalten	6 801	„
für gemischte Schulen . .	50 407	„
für Kindergärten	135 595	„
für Bibliotheken	76 034	„
für sonstige Unkosten . .	842 919	„
Die Differenz zwischen dem Gesamteinkommen	8 131 092	„
und den Gesamtausgaben belief sich auf	36 298 466	„

Dieser Betrag wurde durch Lokalsteuern gedeckt. Die Last eines jeden der Gesamteinwohner war durchschnittlich ca. 75 Sen.

2. Volksschulwesen. 1. Entwicklung. Die Organisation der Volksschule hat recht häufig Veränderungen erfahren, bis sie 1886 auf eine festere Basis kam. Die Notwendigkeit dieser Schule war schon seit langem anerkannt. Bereits 1869 wurde eine Anzahl Volksschulen in der früheren Hauptstadt gegründet. Über die Bedeutung und das Ziel dieser Lehranstalt aber war man sich begreiflicherweise noch nicht klar. Den einzigen Stützpunkt fand man in der »Terakoya«, bis das Unterrichtsministerium 1871 selbst ans Werk ging, um nach dieser Richtung hin ein Vorbild zu schaffen. Es nahm deshalb die 6 Volksschulen, die inzwischen in der neuen Hauptstadt Tōkyō errichtet worden waren, unter seine besondere Aufsicht und versuchte ihre Lehrpläne festzustellen. Als im folgenden Jahre die erste allgemeine Schulordnung des Schulbezirkssystems erlassen wurde, zerfiel die Volksschule zunächst in die normale Volksschule, die Volksschule für Mädchen, die Dorfschule und die Privatschule. Die Privatschulen waren nur Privathäuser, in denen »diplomierte« Lehrer Volksschulunterricht erteilten. In der Dorfschule war auf die ländlichen Verhältnisse einige Rücksicht genommen. Die Volksschule für Mädchen zählte aufser den Lehrgegenständen der Volksschule noch Handarbeit zu den Unterrichtsfächern. Die normale Volksschule teilte sich in einen Ober- und Unterkursus. In letzterem wurden in einem Zeitraum von 4 Jahren die Kinder vom 6. bis zum 9. Lebensjahre erzogen, während in dem Oberkursus, dessen Lehrdauer die gleiche war, die Zöglinge vom 10. bis zum 13. Jahre unterrichtet wurden. Die Lehrgegenstände des Unterkursus bildeten: Moral, Lektüre, Grammatik, Schreiben, Diktat, Gespräche, Briefschreiben, Rechnen, Geographie, Gesundheitslehre, Physik und die des Oberkursus: Lektüre, Grammatik, Aufsatz, Briefschreiben, Geschichte, Geographie, Physik, Zeichnen, Naturgeschichte, Chemie, Physiologie. Das war der erste Versuch eines gesetzlich geregelten Lehrplans. Es dauerte aber sehr lange, bis der Lehrplan so umgestaltet worden war, dafs die Kinder ohne grofse Anstrengung nur Nützliches, dies aber ordentlich, lernen konnten. Wie erwähnt, war jeder Schulbezirk schon damals gesetzlich darauf angewiesen, seine Schulen aus eigenen Mitteln zu unterhalten, von denen ein Teil durch das Schulgeld aufgebracht werden sollte; doch waren die Regierungsbezirke tatsächlich noch nicht im stande, alle Ausgaben zu bestreiten, die zur Gründung von Schulen erforderlich waren. In Anbetracht dieses mifslichen Zustandes beschlofs die Regierung 1873, jährlich die Summe von 300 000 Yen den Bezirksregierungen zu überweisen, die sie dann auf die einzelnen Schulbezirke verteilen sollten. Diese Summe wurde im Jahre 1875 auf 700 000 Yen erhöht und bis 1881 gezahlt. Ende 1873, also ein Jahr nach Einführung der allgemeinen Schulordnung, waren schon 42 451 Volksschulkreise vorhanden, in denen sich 7995 Gemeinde- und 4563 Privatvolksschulen befanden. Im nächsten Jahre nahm die Zahl der Volksschulkreise um 3664 und die der Gemeindeschulen um 971 zu. Dafür verminderten sich allerdings die Privatschulen um 2242. Dieser plötzliche Zuwachs der Schulen wird wohl manchen verwundern; aber im modernen Japan ging es fast auf allen Gebieten ebenso schnell vorwärts. Zuerst wurde alles Notwendige in möglichst vollendeter Form angebahnt, um alsdann den Verhältnissen aufs genaueste angepafst zu werden. Die in der Abnahme begriffenen Privatschulen waren nur verwandelte Terakoyas, deren völlige Beseitigung man ins Auge gefafst hatte.

Bei der Abschaffung des Schulbezirkssystems (1879) wurden die Errichtung und Unterhaltung der Volksschulen den Gemeinden überlassen. Zugleich wurde gestattet, dafs man die Dauer des Schul-

besuches den Lokalverhältnissen anpafste. In gewissen Gegenden wurde mit staatlicher Genehmigung sogar nur Wanderunterricht erteilt. Zwar kam im nächsten Jahre bei der Umgestaltung der Schulordnung wieder das Schulbezirkssystem teilweise zur Anwendung, doch wurde nunmehr die Schulbezirkseinteilung vom Bezirkspräsidenten vorgenommen. Die Lehrdauer schwankte danach zwischen 3 und 8 Jahren; zugleich wurde festgesetzt, dafs alle Kinder die ersten drei Jahrgänge der Volksschule besuchen mufsten. Diese Bestimmung dürfte wohl als Anfang des Schulzwangs zu betrachten sein. Bald darauf erliefs das Unterrichtsministerium die allgemeinen Verordnungen für Volksschulen, welche diese für die Folge in drei Kurse einteilte: den Anfangs-, Mittel- und Oberkursus. Die Lehrdauer der beiden ersteren betrug je 3, die des letzteren 2 Jahre.

Dem Wesen nach aber blieb die Volksschule noch ziemlich dieselbe bis zum Jahre 1886, einem Jahre, das wegen einer Reform für das japanische Volksschulwesen von grofser Bedeutung war. Die inzwischen allmählich zur Anerkennung gelangten zeitgemäfsen Forderungen in Bezug auf nationale Erziehung fanden jetzt in einer neuen Volksschulordnung ihre Verkörperung. Hiernach wurde nämlich die Volksschule in eine höhere und eine niedere geteilt, deren Kurse je vier Jahre dauerten. Vor allem wurde den Eltern, resp. Vormündern, die obrigkeitliche Verfügung bekannt gegeben, dafs alle Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren den Kursus der niederen Volksschule zu besuchen hätten, deren Lehrgegenstände bedeutend reduziert wurden. Neben diesen Volksschulen wurde noch eine Ersatzvolksschule, wo täglich 2 bis 3stündige Unterweisung in Lektüre, Aufsatz, Schreiben und Rechnen stattfand, gegründet. Diese Volksschulordnung war für das heutige Volksschulwesen grundlegend. Zwar erlebte sie seit 1890 eine kleine Umänderung, doch wich sie trotz nochmaliger Umgestaltung im Jahre 1900 organisatorisch nicht sehr von diesem ab. Als der Unterrichtsminister Graf Kabayama die seit 1900 geltende Volksschulordnung erliefs, gab er gleichzeitig seiner Meinung über diese Umgestaltung Ausdruck. Er betonte, dafs der Unterricht in der Volksschule, dem die vor 10 Jahren erlassene Volksschulordnung zu Grunde lag, dem Zeitbedürfnis wenig angepafst und daher eine derartige Umgestaltung erwünscht sei, durch welche eine »unnütze« Anstrengung der Jugend beim Lernen vermieden werde. Nicht auf die Menge, sondern lediglich auf die Nützlichkeit der Lehrgegenstände im bürgerlichen Leben käme es an. Aus diesem Grunde seien in der jetzigen Schulordnung die Stundenzahl und die Lehrgegenstände im Vergleich mit der vorigen zu vermindern. Auch für die Zukunft dürfte es sehr wichtig sein, dafs man immer in diesem Sinne vorwärts gehe.

2. Die Organisation. »Die Volksschule hat den Zweck, der Jugend unter Berücksichtigung der körperlichen Entwicklung die Grundlage der sittlichen und vaterländischen Bildung zu schaffen und ihr, die für das bürgerliche Leben nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten, beizubringen.« Hieraus erhellt bereits, dafs die japanische Volksschule sich dieselbe Aufgabe stellt, wie die anderer zivilisierter Staaten. Doch darf nicht vergessen werden, dafs die japanische Volksschule eine allgemeine ist und für alle Bildungsanstalten des Landes das feste Fundament bildet. Der künftige Staatsmann, wie der Richter, Gelehrte, Arzt, Kaufmann oder gar Handwerker, kurz, die ganze junge Nation empfängt hier die erste Ausbildung. Sie ist eine Volksschule im eigentlichsten Sinne des Wortes. Daher war das allgemeine Interesse für diese Anstalten von jeher besonders grofs.

a) Arten und Unterhaltung der Volksschule. Die Volksschule zerfällt in eine niedere, im folgenden schlechthin Volksschule genannt, und in eine höhere. Die Lehrdauer der Erstgenannten ist auf 4 und die der letzteren auf 2—4 Jahre festgesetzt. Jede Gemeinde ist verpflichtet, auf eigene Kosten so viele Volksschulen einzurichten und zu unterhalten, als es die Anzahl der in ihrem Distrikt wohnenden schulpflichtigen Kinder erheischt. Wenn eine kleine oder arme Gemeinde eine Schule nicht zu unterhalten vermag, oder die Zahl ihrer schulpflichtigen Kinder für einen eigenen Schulbau zu winzig ist, so errichten mehrere Gemeinden, die der Landrat mit Zustimmung der Ortsvorstände hierzu bestimmt, eine gemein-

schaftliche Schule. Bei Stadtbezirken der Grofsstädte regelt dieses Verhältnis auf ähnliche Weise der Regierungspräsident. Für die Errichtung höherer Volksschulen dagegen existiert eine Verpflichtung zwar nicht, doch sind im eigensten Interesse der Bewohner soviel als nötig gegründet worden. Das Jahr 1904 zählte: 18113 Gemeinde- und 181 private Volksschulen, 7075 kombinierte, d. h. beide Schularten umfassende Volksschulen der Gemeinden und 111 private, 1594 höhere Volksschulen der Gemeinden und 8 private, im ganzen 27082 selbständige Volkslehranstalten. Aufserdem waren an den staatlichen höheren Seminaren 2 und an den Bezirksseminaren 54 kombinierte Übungsschulen. Abgesehen von den staatlichen, fallen auf die einzelnen der 47 Bezirke durchschnittlich je ca. 543 Volks- und je ca. 185 höhere Volksschulen; bei dieser Feststellung sind die kombinierten beiden Schularten mit eingerechnet.

Um sich ein Bild von dem Anwachsen und der Vermehrung dieser Schulen zu machen, genügt ein Vergleich der Anzahl beider Volksschulen mit der vor 5 Jahren, wobei sich eine jährliche Durchschnitts-Zunahme von etwa 28 (1899: 26997) ergibt. Auch heute reicht ihre Gesamtzahl noch nicht aus. Zur Vermehrung dieser Schulen wird der Ertrag des erwähnten staatlichen Erziehungsfonds benutzt. Aus seinen Zinsen im Betrage von 1934093 Yen im Jahre 1904, waren ca. 1322597 Yen den Gemeinden ausgeliehen; die Gemeinden sind verpflichtet, geliehene Summen nebst 5% Zinsen dem Bezirk zurückzuzahlen, welchem die Verwaltung des zugeteilten Betrages zusteht. Auch für die Gehaltsverbesserung der Lehrer wird seit 1900 den Gemeinden eine staatliche Unterstützung zu teil (Vergl. die Stellung der Lehrer). Gegenüber der oben erwähnten Gesamtausgabe für beide Volksschulen von 1904 in Höhe von 31748420 Yen (1899: 20059256 Yen) betrug das Einkommen 5717834 Yen (Schulgeld: 3328976 Yen; Stiftungen: 1157400 Yen usw. — 1899: 6051675 Yen).

b) Aufsicht und Leitung. Die Oberaufsicht über beide Volksschulen als Gemeindeschulen, führt der Regierungspräsident, die direkte Aufsicht der Gemeindevorstand. Dem Gemeindevorstand steht ebenso die Aufsicht über schulpflichtige Kinder (S. u.) in der Gemeinde zu. Er pflegt zum Jahresschlufs ein Verzeichnis der schulpflichtigen Kinder aufzustellen, um einerseits die Eltern zu kontrollieren, andrerseits dem Rektor Bericht abzustatten. Stellt sich heraus, dafs einzelne schulpflichtige Kinder ohne Grund fehlen, so werden die Eltern der Ferngebliebenen offiziell aufgefordert, diese in die Schule zu schicken. Kinder wohlhabender Leute dürfen mit amtlicher Genehmigung im Hause privatim unterrichtet werden. Die Zeit, in der man die Wichtigkeit des Schulbesuchs unterschätzte, ist ein für allemal vorbei. Wenn die Familie ein noch so dürftiges Leben führt, so ist sie doch stolz darauf, dafs ihre Kinder einen ordentlichen Schulunterricht empfangen.

c) Der Schulzwang, der in Japan auf 4 Jahre festgesetzt ist, beginnt in dem Monat, der auf die Vollendung des 6. Lebensjahres folgt. Der Eintritt der Kinder in die Schule erfolgt in dem darauf folgenden Aufnahmetermin, d. h. im April. Sämtliche eintretenden Kinder müssen, wie bereits erwähnt, in erster Reihe die Volksschule absolvieren. Wenn die Kinder wegen körperlicher oder geistiger Mängel am Schulunterricht laut ärztlichen Attestes nicht teilnehmen können, ist der Vorsteher der Gemeinde befugt, sie von der Pflicht des Schulbesuches zu entbinden. Ebenso hat er über den Schulbesuch von schlecht entwickelten Kindern zu bestimmen. Gewöhnlich wird in diesem Fall der Termin der Aufnahme eines Kindes verschoben, bis der Körper die erforderliche Widerstandskraft erreicht hat. Kinder unbemittelter Eltern erfreuen sich einer gewissen Berücksichtigung, insofern, als sie ganz oder teilweise vom Schulbesuch dispensiert werden können, wenn sie zum Unterhalt der Familie beitragen müssen. Unternehmer, welche die Jugend vor Absolvierung der Volksschule in irgend einer Weise gegen Geldentschädigung beschäftigen, dürfen dabei den Schulbesuch der Kinder nicht hindern. Von 7416930 (1899: 7695554) schulpflichtigen Kindern hatten im Jahre 1904: 6410210 den Aufnahmetermin erreicht. Hiervon wurden 96,59% Knaben (1899: 85,06%) und 89,58% Mädchen (1899: 59,04%), also im Durchschnitt

93,23 % (1899: 72,75 %) in die Schule geschickt. Die auffallende Abnahme von schulpflichtigen Kindern scheint der Veränderung der hierauf bezüglichen Gesetze zuzuschreiben zu sein. Von der Gesamteinwohnerzahl von 46 732 841 im Jahre 1904 besuchten 3 999 085, also von 1000 Einwohnern 85,57 die Volks- und 1 043 973 die höhere Volksschule.

d) Das Schuljahr, vom 1. April bis 31. März gerechnet, ist in Trimester geteilt. Das erste bilden die Monate vom Anfang des Schuljahres bis zu den Sommerferien, das zweite die Zeit vom Schlufs der Sommerferien bis zu den Winterferien, während das dritte vom Schlufs der Winterferien bis zu den Frühlingsferien dauert. Die Feststellung der Ferien ist dem Regierungspräsidenten überlassen; aber die Gesamtzahl der freien Tage darf, abgesehen von den Sonntagen, 90 nicht überschreiten; aufserdem fällt an den allgemeinen Feiertagen der Unterricht aus. An den 3 Hauptfeiertagen: dem Gedenktage der Reichsgründung (11. Februar), dem Geburtstage des Kaisers (3. November) und dem Neujahrstage, der ja überall festlich begangen wird, findet an jeder Schule eine Feierlichkeit statt. Der Direktor pflegt hierbei das bereits erwähnte Kaiserliche Edikt zu verlesen und im Anschlufs hieran eine Ansprache an Lehrer und Schüler zu halten. Die Feier beendigen dann gewöhnlich patriotische Gesangvorträge der Zöglinge.

e) Die Klassenzahl einer Volksschule darf nicht über 12 hinausgehen. Es ist jedoch zulässig, dafs der Volksschule eine Zweigschule mit höchstens 2 Klassen angegliedert wird. In der Volksschule fafst eine Klasse bis 70, in der höheren Volksschule bis 60 Schüler; im Notfall ist für jede Klasse eine Vermehrung um höchstens 10 weitere Schüler vorgesehen. Ist die Zahl der Mädchen einer Klasse an der Volksschule grofs genug, um eine besondere Klasse für sich zu bilden, so werden sie, besonders die älteren, von den Knaben getrennt. In der höheren Volksschule erfolgt in allen Klassen die Trennung, insofern die Anzahl der Mädchen zur Bildung einer besonderen Klasse hinreicht. Jede Klasse wird in der Regel einem Klassenlehrer unterstellt. Wenn dieses nicht angängig ist, so werden für 2 Klassen je ein Klassenlehrer und ein Hilfslehrer eingesetzt. (Vergl. das Lehrerbildungswesen S. 652.) Aufser diesen werden zunächst noch eine Anzahl Hilfslehrer, Fachlehrer und ein Assistent des Direktors angestellt. Wenn eine Volksschule, die von 70—140 Schülern besucht wird, nicht mehr als einen Klassen- und einen Hilfslehrer anstellen kann, oder ihr Schulgebäude zu klein ist, um sämtliche Schüler zu gleicher Zeit auf einmal unterrichten zu können, dann wird sie zur Halbtagsschule eingerichtet. An einer solchen findet ein täglicher Unterricht von mindestens 3 Stunden statt.

f) Das Schulgeld. Im allgemeinen ist der Unterricht in der Volksschule unentgeltlich. Ausnahmsweise dürfen in grofsen Städten unter gewissen Bedingungen monatlich 20 Sen, in kleineren Städten und Dörfern 10 Sen erhoben werden. Da diese Bestimmung erst durch die neue Volksschulordnung im Jahre 1902 in Kraft getreten ist, so konnte sie noch nicht im ganzen Lande durchgeführt werden. 1904 waren 1736 Gemeinde-Volksschulen noch darauf angewiesen, Schulgeld zu erheben. So mufsten im ganzen 494 312 Kinder das volle Schulgeld bezahlen, während 31 147 teilweise, 16 284 ganz davon befreit waren. Die Durchschnittsquote des monatlichen Honorars für die Volksschulen betrug 10 Sen 5 Rin. — Das Schulgeld der höheren Volksschule beträgt in Grofsstädten monatlich 60 Sen, in kleineren Städten und Dörfern 30 Sen, Geschwister geniefsen Ermäfsigung, arme Kinder sind ganz oder teilweise von der Zahlung des Schulgeldes befreit. Das Verfügungsrecht darüber steht dem Gemeindevorsteher zu. Das Schuldgeld des Nachkursus bestimmt die betreffende Gemeinde von Fall zu Fall. Das monatliche Durchschnittsschulgeld der höheren Volksschule betrug 1903: ca. 26 Sen.

g) Der Nachkursus. In beiden Volksschulen findet zuweilen ein Nachkursus mit einer Lehrdauer bis zu 2 Jahren statt. Die Aufgabe dieses Kursus ist die Fortbildung der Zöglinge, welche die betreffende Volksschule absolviert haben. Die Einteilung des Unterrichts ist dem Rektor überlassen; nur die wöchentliche Stundenzahl ist auf 3—12 Stunden gesetzlich festgelegt. Für den Nähunterricht können aufserdem noch

besondere Stunden angesetzt werden. Der Nachkursus der Volksschule zählte 1904: 33 800 und der der höheren Volksschule 7241 Zöglinge.

3. Der Unterricht. Die Volksschule liegt ihrer Natur gemäfs dem Volk am nächsten, und ebenso ist sie die verbreitetste, wie die am meisten entwickelte. Zwar sind geprüfte Lehrer trotz alles möglichen Hebens und Treibens noch lange nicht vollzählig; das ersetzt jedoch hier die langjährige Erfahrung und der Eifer der Lehrenden. Aufserdem sind die leitenden Lehrer meistens geschulte Fachmänner. Das Ziel des Unterrichts ist die Erfüllung des Satzes des erwähnten ersten Artikels der Volksschulordnung. Wie das Pensum dazu gestaltet ist, wird sich wohl aus kurzen Ausführungen für die einzelnen Fächer ergeben. Für den gesamten Unterricht werden seit 1. April 1904 nur staatlich eingeführte Lehrbücher benutzt.

Stundenplan der Volks- und der höheren Volksschule

Jahrgang / Lehrgegenstand	I	II	III	IV	I	II	I	II	III	I	II	III	IV
Moral	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Japanisch	10	12	15	15	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Rechnen	5	6	6	6	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Japanische Geschichte, Geographie	—	—	—	—	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Naturwissenschaften	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Zeichnen	—	—	—	—	2 1	2 1	2 1	2 1	2 1	2 1	2 1	2 1	2 1
Singen	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Turnen	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Nähen	—	—	—	—	— 3	— 3	— 3	— 3	— 3	— 3	— 3	— 3	— 3
Handarbeit	—	—	—	—	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Landwirtschaftslehre	—	—	—	—	—	—	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Handelslehre	—	—	—	—	—	—	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Englisch	—	—	—	—	—	—	—	—	—	( )	( )	( )	(
total	21	24	27	27	28 30	28 30	28 30	28 30	28 30	28 30	28 30	28 30	28 30

Anmerkungen: 1. Klammern deuten auf fakultative Fächer hin. 2. Von den in einem Raum übereinanderliegenden Zahlen sind die oberen für die Knaben und die unteren für die Mädchen bestimmt.

Bei den höheren Volksschulen mit 2-jährigem Kursus fallen entweder Singen oder Naturgeschichte, oft auch alle beiden Fächer aus; an deren Stelle kann eines oder mehrere der folgenden treten: Landwirtschaftslehre, Handelslehre und Handarbeit. Schüler, die wegen körperlicher oder geistiger Zurückgebliebenheit in gewissen Lehrgegenständen dem Unterricht nicht zu folgen vermögen, werden mit besonderer Nachsicht behandelt. Im übrigen werden im ganzen Lande Fächer und Stunden streng innegehalten. Jede Abänderung der Lehrfächer und Einrichtung fakultativer Fächer geschieht nur mit Genehmigung des Regierungspräsidenten.

a) Die Grundlage des Moralunterrichts bildet das oben angeführte kaiserliche Edikt. Besonders werden die Tugenden der Pietät, Nächstenliebe, Sparsamkeit, Treue, Tapferkeit, Vaterlandsliebe und andere für das bürgerliche Leben notwendige moralische Begriffe auf die verschiedenste Weise dem kindlichen Verständnis nahe gebracht und ins Herz geprägt. Bald wird nach dieser Richtung hin durch mündlichen Vortrag eingewirkt, bald durch Benutzung des Lehrbuches, einer Sammlung von Sentenzen und moralischen Erzählungen, die zu diesem Zwecke besonders verfafst sind. Dagegen fehlt der Religionsunterricht in der Volksschule, wie in allen Schulen Japans, abgesehen von den Missionsschulen, gänzlich. Es könnte wohl vorkommen, dafs Kinder aus Familien, deren Mitglieder eifrige Bekenner einer bestimmten Konfession sind, daheim in dieser unterwiesen werden; im allgemeinen aber besitzen die Schulkinder

irgendwelche konfessionelle Kenntnisse nicht. Diese werden, soweit sie auf den Charakter veredelnd einwirken können, durch Ideen aus den einheimischen moralischen Anschauungen ersetzt, die den Geist der Japaner seit langer Zeit beherrscht haben und sowohl für die Schule, wie auch für die Familie stets eine Norm für das tägliche Leben bilden (Vergl. das höhere Schulwesen). Falls die Kinder Strafe verdienen, weisen sie die Lehrer zurecht; im schlimmsten Fall werden die Eltern benachrichtigt. Körperliche Züchtigungen in der Schule sind verboten.

b) Der Unterricht im Japanischen besteht aus Lektüre, Aufsatz, Schreiben, Diktaten. In der Volksschule werden nur die 50 japanischen Silbenzeichen und 1200 der gebräuchlichsten chinesischen Zeichen gelehrt, die bei Abfassung ihrer Lesebücher benutzt sind. Die Erlernung der Silbenzeichen geschieht ungefähr, wie die der europäischen Buchstaben. Chinesische Zeichen, deren einzelne mehr als eine Lesart und Bedeutung haben, müssen besonders gelernt werden. So erklärt es sich, dafs nur eine beschränkte Zahl chinesischer Zeichen gelernt werden kann. Zur Übung lesen die Kinder alljährlich 2 Bände des Lesebuches, so dafs in beiden Volksschulen während der ganzen Schulzeit 16 Bände gelesen werden. Zum Inhalt haben diese prosaische Stücke, meist aus den Realien, Erzählungen, Sagen, Märchen, Gedichte, besonders der modernen Zeit und manchmal belehrende Gespräche.

Das Schönschreiben der japanischen Silbenzeichen, sowie der chinesischen Zeichen mittels des Pinsels, ist eine Kunst, deren Erlernung nicht leicht ist. Eine gewisse Fertigkeit hierin ist unentbehrlich. Zu dieser Übung werden Vorlegehefte benutzt, die zumeist von bedeutenden Kalligraphen geschrieben sind.

c) Der Rechenunterricht wird geradeso, wie in den anderen Staaten gepflegt, da sich Japan seit Einführung des modernen Schulwesens des Dezimalsystems und der arabischen Ziffern bedient. Daneben wird gewöhnlich das sogenannte japanische Rechnen, d. h. die Benutzung der japanischen Rechenmaschine, »Soroban«, geübt, die den Japanern für das tägliche Leben unentbehrlich erscheint. Die Stufenfolge ist in kurzen Zügen folgende: Volksschule: 1. Jahr: Zahlenkreis 1—20. Rechnen mit den 4 Spezies. 2. Jahr: Zahlenkreis 1—100. Rechnen mit den 4 Spezies. 3. Jahr: die 4 Spezies im unbegrenzten Zahlenkreis und Rechnen mit benannten Zahlen. 4. Jahr: die Fortsetzung der 4 Spezies und Behandlung der Dezimalbrüche; Addition und Subtraktion im japanischen Rechnen unter Gebrauch der japanischen Rechenmaschine. — Höhere Volksschule. 1. Jahr: Fortsetzung des Unterrichts im vorhergehenden Jahre, d. h. dem letzten Jahrgange der Volksschule. 2. Jahr: Fortsetzung in der Behandlung der Dezimalbrüche und Einführung in die Bruchrechnung. Beginn der Proportionslehre, 4 Spezies im japanischen Rechnen. 3. Jahr: Dezimalbrüche und Bruchrechnung, Fortsetzung im japanischen Rechnen. 4. Jahr: Proportionslehre, Prozent- und Flächenrechnung, Fortsetzung des japanischen Rechnens.

d) Im Geschichtsunterricht werden berücksichtigt: die Entwicklung der Staatsorganisation, die kaiserliche Familie, die wichtigsten japanischen Herrscher und ihre Bedeutung, Würdigung hervorragender Taten einzelner Helden, sowie des Volkes. Kulturgeschichte, besonders Schilderung der Verkehrsentwicklung mit fremden Staaten.

e) In der Erdbeschreibung werden Heimatskunde, physikalische und politische Geographie des Vaterlandes, die wichtigeren Städte, Klima und Landes-Produkte, der inländische Verkehr, ferner fremde Länder und Städte, sowie deren Produkte nacheinander betrachtet. Daran schliefst sich die Geographie Asiens und der übrigen Erdteile mit besonderer Berücksichtigung der politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse. Beim Unterricht werden vielfach geschichtliche und geographische Bilder benutzt.

f) Im naturwissenschaftlichen Unterricht werden die wichtigsten Pflanzen und Tiere beschrieben, physikalische und chemische Prozesse beobachtet und daran anschliefsend physiologische und hygienische Grundbegriffe gegeben.

g) Das Zeichnen ist im allgemeinen das in Europa übliche; es wird jedoch zuweilen durch japanische Pinselzeichnungen ersetzt.

h) Das Hand- und Maschinennähen gilt für die Mädchen als ein besonders wichtiges

Fach. In zahlreichen bürgerlichen Familien pflegen die Hausfrauen die meisten Kleidungsstücke selbst anzufertigen. Früher galt dieses Fach sogar als so wichtig, dafs die Tüchtigkeit der Frauen nach den Leistungen im Nähen bemessen wurde. Der Unterricht beginnt mit der Führung der Nadel, und die Mädchen lernen dann allmählich Nähen, Zuschneiden, Flicken usw., so dafs sie endlich einfache japanische Kleider selbst anfertigen können.

i) Die englische Sprache als fakultatives Fach ist nur für die 4 jährige höhere Volksschule bestimmt. Die Schüler lernen nur die Anfangsgründe kennen und lesen einige englische Elementarlesebücher.

j) Im Gesangunterricht kommen in der Hauptsache solche Lieder zur Einübung, die eigens für den Schulgebrauch komponiert sind. Unter den üblichen Schulliedern findet man eine Anzahl europäischer Melodien mit japanischem Text.

k) Das Turnen besteht in der Volksschule gewöhnlich in Spiel und Freiübungen; bei der höheren in Freiübungen und Exerzieren.

l) Fakultative Lehrfächer werden im allgemeinen wenig berücksichtigt. Im Jahre 1904 wurde in 9144 Volksschulen und ihren Nachkursen Nähen, in 23 Handarbeit und Nähen, in 45 Handarbeit allein gelehrt. In 94 höheren Volksschulen wurde Handarbeit (in 5 davon auch englisch), in 1528 Landwirtschaftslehre (in 54 davon auch englisch), in 79 Handelslehre (in 6 davon auch englisch), in 5 Handarbeit und Landwirtschaftslehre, in 27 Landwirtschaftslehre und Handelslehre (in 1 davon auch englisch), in 500 englisch allein gelehrt. Für die Anzahl der Fächer waren die lokalen Verhältnisse mafsgebend. Die Ausbildung der Mädchen im Nähen wird ganz besonders geschätzt, wie aus der angeführten hohen Stundenzahl hervorgeht.

4. Der Kindergarten. Die Kindergärten, sowie die Anstalten für Blinde und Taubstumme gehören vorschriftsmäfsig zu den Volksschulen. Die Anstalten wurden zwar schon vor langer Zeit eingeführt, doch haben sie bis heute eine gröfsere Verbreitung nicht gefunden.

Der erste Kindergarten wurde 1876 in dem Lehrerinnenseminar zu Tōkyō, dem jetzigen höheren Lehrerinnenseminar nach Fröbelschem Vorbilde errichtet. Um tüchtige Lehrkräfte hierfür zu gewinnen, wurde 1878 an demselben Seminar ein besonderer Kursus zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen eingerichtet, der seit 1880 als ein Kursus des erwähnten Seminars bestand, in dem die Schülerinnen während des Jahres vor ihrem Abgang sich praktisch betätigten. Auch die Provinzen zögerten nicht, dem guten Beispiel der Hauptstadt zu folgen. 1879 existierten 2 Gemeinde-Kindergärten zu Ōsaka und der Kindergarten des Lehrerinnenseminars zu Kagoshima. Im übrigen wurden nach und nach mehrere andere ins Leben gerufen, so dafs sich 1885 die Zahl der Kindergärten auf 30 belief. Jetzt ist den meisten ein Kindergarten als Übungsanstalt angegliedert. Das Jahr 1904 wies einen Staats-, 182 bezirks- und gemeindegehörige und 98 Privatkindergärten mit insgesamt 744 Kindergärtnerinnen und 25 644 Zöglingen auf. Daraus ergibt sich, dafs 6,42 vom Tausend der Schüler und Schülerinnen der Volksschule den Kindergarten besucht hatten, wobei zu beachten ist, dafs letztere nicht blofse »Kinderbewahranstalten« oder sog. freie Spielschulen für Unbemittelte, sondern bessere Anstalten sind, in denen der Unterricht gegen Honorar stattfindet. Gewöhnlich treten die Kinder mit dem 3. Lebensjahre in den Kindergarten ein und werden durch Erzählen von Fabeln und kleinen Geschichten belehrt und unterhalten, im Schreiben und Lesen, in den japanischen Silbenzeichen, Zeichnen, Zählen und Singen unterwiesen, sowie zum Spielen und zu verschiedenen Beschäftigungen japanischer und europäischer Art angehalten.

Nach der jetzigen Bestimmung dürfen in einem Kindergarten 100—150 Kinder täglich, aufser Sonntags, fünf Stunden beschäftigt werden. Als Kindergärtnerinnen werden nur geprüfte Lehrerinnen angestellt. Jede von ihnen übernimmt die Aufsicht über höchstens 40 Kinder.

6. Blinden- und Taubstummenanstalten. Die beiden bedeutendsten Anstalten dieser Art sind die staatliche zu Tōkyō und die Bezirksanstalt zu Kyōto. Die Kyōtoer Anstalt, die älteste, errichtete 1878 ein Privatmann, namens Furusawa, getrieben vom Mitleid zu seinen hilfsbedürftigen Mitmenschen. Nachdem sie im Jahre 1879

in eine Bezirksanstalt umgewandelt worden war, galt sie sogar als Musterschule fürs ganze Land. Sie hatte damals einen Schulkursus von 6 und einen Fachkursus von 5 Jahren. In dem letzteren erhielten die Schüler eine allgemeine Bildung. In den Fachkursen wurde den Blinden Unterricht in japanischer Musik und in Massage, die seit alter Zeit in Japan eine Beschäftigung der Blinden bildet, erteilt. Die Stummen erlernten japanische und europäische Malerei, Kalligraphie, Ciselieren, Lackmalerei, Tischlerei, Nähen, Sticken usw. Beide Kurse waren Personen im Alter von 6—40 Jahren offen; der Unterricht erfolgte kostenlos. Schüler der technischen Fächer erhielten sogar einen Tageslohn. Diese Anstalt zählte 1885 bereits 47 Blinde und 97 Taubstumme.

Die jetzige staatliche Anstalt zu Tōkyō verdankt ihr Entstehen einem Wohltätigkeitsverein, der 1880 eine Blindenanstalt gründete, in der nebenbei auch Stumme ausgebildet wurden. Seit 1885 steht diese Blinden- und Taubstummenanstalt unter der Leitung des Unterrichtsministeriums. Die Einrichtung war im wesentlichen dieselbe wie die in Kyōto, mit dem einzigen Unterschiede, dafs in Tōkyō nur Blinde und Stumme im Alter von 8—18 Jahren zugelassen wurden. Die Dauer des Massage-Kursus war, wie noch jetzt, auf 3 Jahre und die der übrigen Kurse auf 5 Jahre festgesetzt. 1887 wurde als Fachkursus die Acupunctur*) hinzugefügt.

Jetzt hat diese Anstalt für Blinde und Stumme je einen allgemeinen und einen Fachkursus. Die Lehrgegenstände des allgemeinen Kursus für Blinde bestehen in Japanisch, Rechnen, Sprechübungen und Turnen. Der Fachkursus zerfällt in die Unterabteilungen für Musik (Koto**) und Violine), Acupunctur und Massage. Die Taubstummen lernen in ihrem allgemeinen Kursus Lesen, Schreiben, Aufsatz, Rechnen, schriftliche Verständigung und Turnen; ihr Fachkursus besteht aus den Abteilungen für Zeichnen und Malerei, Ciselieren, Tischlerei und Nähen. Der Unterricht währt mit wenigen Ausnahmen 6 Stunden täglich.

*) Das Einstechen von Nadeln in kranke Körperteile.

**) Ein 13-saitiges harfenartiges Instrument.

— 1904 waren an der staatichen Anstalt zu Tōkyō 2 Oberlehrer, 7 Lehrer und 8 Gehilfen tätig. Die Gesamtzahl der Schüler und Schülerinnen belief sich auf nur 266 (71 Blinde, 195 Stumme). An der Bezirksanstalt in Kyoto wirkten 19 Lehrer; die Schülerzahl betrug 149. Von den 18 Privatanstalten befinden sich gegenwärtig im Regierungsbezirk Aichi 5; von den übrigen je 2 in Kanagawa und Kagoshima; je eine in Hokkaidō, Ōsaka, Niigata, Shizuoka, Nagano, Fukushima, Nagasaki und Ōita. An allen diesen Anstalten waren bei 402 Schülern und Schülerinnen 93 Lehrer tätig. Die Privatanstalten lassen in innerer Einrichtung noch viel zu wünschen übrig. Doch nimmt in jedem Jahre die Zahl der Schüler zu. Milde Stiftungen haben das ihre getan und vielen, mit jenen Gebrechen Behafteten, den Besuch ermöglicht.

3. Das höhere Schulwesen. — Die höheren Schulen in Japan dienen lediglich zur Erlernung einer allgemeinen höheren Bildung und zerfallen in zwei Hauptarten: Die Mittelschule und die höhere Mädchenschule. Beide sind Parallelschulen und bauen sich auf der höheren Volksschule auf. Aus ihnen sollen solche Japaner, beziehungsweise Japanerinnen hervorgehen, die ohne weiteres als Mitglieder des Mittelstandes zu fungieren vermögen, und zugleich die notwendigsten Vorkenntnisse für eine höhere Fachbildung besitzen. Die genannten Schulen bilden gleichsam das Fundament für das geistige Niveau der künftigen Durchschnittsbevölkerung. Da sich die Staatsregierung die Förderung dieser Schulen zur ernsten Aufgabe gemacht hat, so wird ihre Bedeutung heute auch von Eltern und Vormündern vollkommen anerkannt. Soweit es irgend die Verhältnisse erlauben, lassen Eltern und Vormünder ihren Zöglingen eine derartige Bildung zu teil werden. In der Tat sind Leute ohne eine solche den höheren sozialen Anforderungen der Zeit nicht gewachsen und haben deshalb keine Aussicht auf eine künftige bessere Existenz.

So sollen höhere Schulen nicht allein als Gelehrtenschulen, sondern vor allen Dingen als solche Institutionen gelten, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, ihren Zöglingen ein umfangreiches Wissen mit

auf den Weg zu geben, das ihnen in allen Lebenslagen zu statten kommt. Nach mehrfachen Reformen dürfte dieses hohe Ziel nun bald im ganzen Lande erreicht sein. Die Zahl der Schulen entspricht aber noch lange nicht dem Bedürfnis. Infolge des alljährlichen Zuwachses von Anmeldungen kann jetzt nur etwa die Hälfte davon berücksichtigt werden, ein Mifsstand, der auf die Ausbildung der Jugend, wie auf die Entwicklung der Schulen, ungünstig einwirkt. Denn die unberücksichtigten Bewerber stellen oft, nunmehr entmutigt, den ferneren Schulbesuch ein, oder müssen infolge ungünstiger Lebensverhältnisse, die ihnen eine Unterbrechung des Schulbesuchs nicht gestatten, hierauf verzichten; andererseits ist bei dem Mangel an Schulen eine Vervollkommnung des Unterrichts in den bestehenden kaum zu erhoffen, zumal die Lehrkräfte für diese selbst nicht in ausreichendem Mafse vorhanden sind, was leider auch noch in nächster Zukunft der Fall sein dürfte. Immerhin läfst sich an ihrem jährlich ziemlich gleichmäfsigen Zuwachs nicht verkennen, dafs die Schulen in einer gesunden Entwicklung begriffen sind.

Der Organisation sämtlicher höherer Schulen liegen zur Zeit die Mittelschulordnungen vom 6. Februar 1899 und deren nähere Bestimmungen vom 5. März 1901, sowie die Verordnung, betreffend die höhere Mädchenschule vom 7. Februar 1899 und deren nähere Bestimmungen vom 2. März 1901, zu Grunde.

1. Entwicklung. — a) Die Mittelschule. — Wie bereits erwähnt, wurden die Mittelschulen im Jahre 1872 zugleich mit dem Inkrafttreten der allgemeinen Schulordnung errichtet, und zwar geschah dies zuerst in einer Reihe von Grofsstädten. Diese Lehranstalten waren jedoch nicht etwa Mittelschulen nach heutigem Begriffe; man bezeichnete vielmehr mit diesem Namen alle Schulen, die die »Mittelstufe« zwischen Volksschule und Universität bilden sollten, wie die japanische Benennung »Chūgakkō (chū = Mitte, gakkō = Schule)« deutlich zeigt. Als solche betrachtete man vornehmlich die verschiedenen Fachschulen, wie technische, Handels-, Sprach- und landwirtschaftliche Schulen usw., die damals in einigen Bezirken errichtet waren. Die normale Mittelschule hatte einen Unter- und einen Oberkursus. In ersterem, der eine Lehrdauer von 3 Jahren umfafste, geschah der Unterricht in folgenden Fächern: Moral, Japanisch, fremde Sprachen (Englisch, Deutsch, Französisch), Latein, Staatswissenschaften, Geschichte, Geographie, Arithmetik, Algebra, Buchführung, Geometrie, Physiologie, Naturgeschichte, Physik, Chemie, Schönschreiben, Zeichnen und Musik. Die Lehrgegenstände des dreijährigen Oberkursus bildeten: Moral, Japanisch, moderne Sprachen, Latein, Algebra, Nationalökonomie, Geometrie, Astronomie, Mechanik, Physiologie, Physik, Chemie, Erdkunde, Geologie, Bergbau, Zoologie, Botanik, Schönschreiben und Zeichnen.

Als Lehrer der fremden Sprachen, die damals als einziges Mittel zur Erlangung moderner Kenntnisse galten, waren besonders Ausländer angestellt. Oft übernahmen sie aber auch den Unterricht in den übrigen Fächern. Diese Periode dürfte für die höheren Schulen als die der buchstäblichen Nachbildung der westländischen zu bezeichnen sein, die sich später auf das gesamte Schulwesen erstrecken sollte. Wie sich an den Lehrfächern erkennen läfst, war die Schule den Landesverhältnissen nicht genügend angepafst. Dies wird jedoch durch die Zeit gerechtfertigt; damals existierten noch nicht so viele Schulgattungen, wie heute, die den Wünschen der Zöglinge nach jeder Richtung hin entsprechen konnten. Grofs war aber bereits das Bedürfnis nach Leuten, die moderne Kenntnisse besafsen.

Bei der Reform de" Mittelschule im Jahre 1881 gliederte man dem Oberkursus noch einige Fachkurse an, deren Besuch den Abiturienten des Oberkursus freistand. Diese Fachkurse hätten als solche sich wohl weiter entwickeln können, wenn ihnen in der Vorschule der Universität Tōkyō, gegründet 1877, die sich ausschliefslich die Vorbereitung zum akademischen Studium zur Aufgabe machte, nicht eine Konkurrenz erstanden wäre. Die Jugend zog dem Ober-, wie auch den Fachkursen der Mittelschule die letztgenannte Anstalt vor, was den späteren Eingang der Fachkurse zur Folge hatte. Dies war ein entscheidendes Moment für die Mittelschule, das ihr künftig eine andere Richtung geben sollte: sie war jetzt eine abgeschlossene Schule,

die nicht mehr zur Vorbereitung auf eine bestimmte Fachbildung diente, sondern sich in erster Reihe eine allgemeine Bildung der Zöglinge zum Ziele setzte. Zu jener Zeit existierten 76 öffentliche, d. h. Bezirken oder Gemeinden gehörigen, und 54 durch Stiftungen unterhaltene Mittelschulen, in denen 1510 Schüler unterrichtet wurden. Leider blieb in Beziehung auf die Lehrtätigkeit noch recht viel zu wünschen übrig. Zwar sollte der Erlafs der Mittelschulordnung von 1884 in dieser Beziehung eine gründliche Verbesserung und Einheitlichkeit bringen, doch wurde dieser Plan hauptsächlich durch den Mangel an Lehrkräften, der sich immer noch nicht abstellen liefs, vereitelt, wobei zu bedenken war, dafs die Anzahl der Schulen mit jedem Jahre wachsen mufste.

Das Jahr 1886 war auch für das japanische Mittelschulwesen von grofser Bedeutung. Die Mittelschulordnung von diesem Jahre teilte die Mittelschule in eine niedere und eine höhere. Letztere wurde verstaatlicht und sollte lediglich den Abiturienten der niederen Mittelschule die weitere zum Universitätsstudium nötige Vorbildung verleihen. Diese beiden Schulen scheinen wohl dem Namen nach miteinander in enger Beziehung gestanden zu haben, ihrem Wesen nach war dies jedoch nicht der Fall. Schon damals verfolgte die niedere Mittelschule ausschliefslich den Zweck, den Zöglingen ohne Rücksicht auf deren spätere Karrière eine gründliche Allgemeinbildung angedeihen zu lassen. Erst mit der Verwandlung der höheren Mittelschule in die Kōtōgakkō, ein »Obergymnasium«, wurde sie die alleinige höhere Schule für die männliche Jugend und erhielt zugleich die schlichte Bezeichnung »Mittelschule«. Hiermit war der Grundstein zum gegenwärtigen Mittelschulwesen gelegt.

b) Die höhere Mädchenschule. Die japanischen Frauen hatten vor 1872, ausgenommen die »Terakoya«, niemals eine Schule besucht. Für sie existierten keine öffentlichen Lehranstalten im heutigen Sinne. Dies erklärt die Veränderung der sozialen Forderungen. In der früheren Ära, wo besonders wissenschaftliche Kenntnisse von Frauen kaum verlangt wurden, war der Schulunterricht nicht notwendig. Die damaligen Hauptziele der Mädchenerziehung waren Charakterbildung und das Erlangen praktischer Kenntnisse, die zur Erfüllung der Pflichten einer Hausfrau und Mutter dienen sollten. Diese Erziehung wurde den Mädchen mehr im Elternhause gewährt, besonders durch die Mutter. Sie unterwies die Tochter im Lesen, Brief- und Schönschreiben, auch in Künsten, die das Familienleben verschönern sollten. Als solche galten: Musik, Teeceremonie, Blumenstecken, (S. S. 608) nicht selten auch das Dichten; im übrigen hatten sie mit der Erlernung verschiedener weiblicher Handarbeiten, besonders Nähen, vollauf zu tun. Als Mütter und Hausfrauen hatten sie wohl das nötige Mafs von Bildung für jene Zeit, das aber natürlich den modernen Anforderungen keineswegs entspricht. Nach der Restauration sollten aber auch die Frauen eine andere Erziehung erhalten. Im Jahre 1872, als die Mittelschulen errichtet wurden, gründete das Unterrichtsministerium versuchsweise eine Mädchenschule in Tōkyō. Ihre Schülerinnen waren Mädchen im Alter von 8 bis 15 Jahren und die Lehrfächer nur Japanisch, Englisch und Handarbeit. Schon fünf Jahre später mufste sie leider infolge einer Etatbeschränkung des Unterrichtsministeriums eingehen, noch bevor sie eine bedeutendere Entwicklung erleben konnte; ein Beweis, dafs diese Erziehungsmethode noch keinen festen Fufs fassen konnte. Erst allmählich gelangte ihre Notwendigkeit zur allgemeinen Anerkennung. So wurde denn im Jahre 1882 wieder dem Lehrer- und Lehrerinnen-Seminar zu Tōkyō, dem jetzigen höheren Lehrerinnen-Seminar, eine Mädchenschule, diesmal eine höhere, angegliedert. Sie setzte sich zum ersten Male eine höhere allgemeine Bildung der Zöglinge zum Ziel und schritt auf ihrer eingeschlagenen Bahn rüstig weiter. Bei ihrer Erhebung zu einer selbständigen Staatsschule im Jahre 1887 wurden ihre Lehrfächer folgendermafsen festgesetzt: Moral, Japanisch, Englisch, Naturkunde, Mathematik, Haushaltung, Zeichnen, Singen und Turnen. Diese Lehranstalt, welche die moderne und zugleich die frühere Methode zur eklektrischen Anwendung bringen sollte, war es, die allen höheren Mädchenschulen im ganzen Lande zum Vorbild diente, bis 1899 eine gesetzliche Regelung vorgenommen wurde.

Von den Bezirken war Kyōto der erste, der noch in demselben Jahre, wie Tōkyō, eine Mädchenschule ins Leben rief. Die übrigen Bezirke folgten erst allmählich diesem Beispiel. Nach einem Zeitraum von etwa 13 Jahren, wo fast alle bedeutenden Lehranstalten für die männliche Jugend bereits neu errichtet, umgestaltet oder erweitert waren, fanden sich im ganzen Lande nur 9 höhere Bezirks-Mädchenschulen, was auf die geringe Förderung dieser Anstalten durch die Regierung zurückzuführen ist. Dazu gesellte sich noch manches, was der Entwicklung ihres inneren Wesens im Wege stand, trotzdem die Notwendigkeit der Mädchenerziehung vollkommen anerkannt war. So wichen z. B. die Ansichten der Pädagogen über das zu erstrebende Ziel geraume Zeit hindurch noch sehr voneinander ab; andrerseits verstanden die Eltern und Vormünder, selbst nach der älteren Art erzogen, nicht, was die Zeit von der jungen Generation verlangte. Die moderne Erziehung der Mädchen lag infolgedessen vorwiegend den Privatanstalten ob, die nach verschiedenen Richtungen hin ihre eigenen Ansichten vertraten. Im Grunde genommen teilten sie sich in zwei Arten; die einen bekannten sich zur früheren einheimischen Erziehungsmethode, die zarte, pietätvolle Mädchen heranbilden wollte, während die anderen die westländische Erziehung proklamierten. Die letzteren waren vorwiegend ausländische, besonders amerikanische Missionsschulen, die ihre Schülerinnen im abendländischen Sinne zu erziehen trachteten, derart, dafs diese unter Umständen selbst wieder als ihre Vertreterinnen und Lehrerinnen wirken könnten. Während dieser lange Zeit andauernden Periode, stand den Mädchen also kein anderer Weg zu umfassender Bildung offen, als entweder in die wenigen Bezirks-Mädchenschulen oder in die oben erwähnten Privatschulen einzutreten. Die Wahl der Schule hing hauptsächlich von den Eltern ab. In den meisten Fällen hätten sie wohl eine Schule vorgezogen, die der einheimischen Methode möglichst treu blieb. Nun standen aber die Mädchen im allgemeinen gänzlich unter dem Einflufs der Zeit, was zur Folge hatte, dafs diejenigen, welche ihrem Ehrgeiz ein höheres Ziel steckten, in Schulen eintraten, die von Ausländern geleitet wurden. Es fragt sich, ob eine derartige Ausbildung der Mädchen sich den damaligen Verhältnissen auch anpafste: soviel ist jedoch wahrscheinlich, dafs die Schulen zur Hebung der wissenschaftlichen Interessen der Frauen beitrugen. Manche gelehrte Frauen und Pädagoginnen, die in der Gegenwart eine mafsgebende Rolle spielen, sind aus solchen Schulen hervorgegangen.

Die Regierung aber hatte diesem Problem gegenüber immer noch nicht Stellung genommen; sie unterwarf es vorerst einer gründlichen Prüfung. Die Resultate fanden sich 1901 in der Ordnung für die höhere Mädchenschule formuliert. Gerade zu dieser Zeit war auch vom Publikum allgemein anerkannt worden, dafs auch die Mädchen, gleich den Knaben in der Mittelschule, eine höhere allgemeine Bildung empfangen müfsten. Diese Gesetze liefsen sich leicht mit Erfolg im ganzen Lande durchführen. Bezeichnend ist dafür die Tatsache, dafs die Schülerinnenzahl der höheren Bezirks- oder Gemeinde-Mädchenschulen zwischen 1899 und 1902 von 4 500 bis mehr als 20 000 anwuchs. Jetzt bildet diese Ordnung für die höhere Mädchenerziehung einen festen Mafsstab; auch die Privatschulen stützten sich — wenn auch oft mit kleinen Abweichungen — allgemein darauf.

2. Organisation der Mittelschule und höheren Mädchenschule. a) Nach den erwähnten Ordnungen ist, abgesehen von Formosa, jeder Regierungsbezirk verpflichtet, je nach den Ortsverhältnissen, mindestens eine Mittelschule und eine höhere Mädchenschule zu errichten und auf seine Kosten zu unterhalten. Im übrigen steht den einzelnen Gemeinden, wie auch Privatleuten, nach diesen Ordnungen die Gründung von Schulen frei. Diese Anstalten sind demnach entweder Bezirks-, Gemeinde- oder Privatschulen und unterstehen als solche der Oberaufsicht des Regierungspräsidenten.

Verschieden von der Mittelschule ist die höhere Mädchenschule nur in den Lehrgegenständen, die sich aus der Berücksichtigung des Geschlechts und der kürzeren Unterrichtsdauer ergeben; im übrigen ist sie, wie oben erwähnt, in jeder Beziehung der Mittelschule gleichgestellt.

Im Jahre 1904 gab es in Japan eine

staatliche Übungsschule des höheren Lehrer-Seminars zu Tōkyō, 228 Bezirks- oder Gemeinde- und 39 Privatmittelschulen nebst 20 Zweigschulen, die 4 770 Lehrer und 97 661 Schüler zählten. Daneben bestanden eine staatliche Übungsschule des höheren Lehrerinnen-Seminars, 82 Bezirks- oder Gemeinde- und 8 höhere Privat-Mädchenschulen mit 1 332 Lehrern und Lehrerinnen, 25 386 Schülerinnen. Im Durchschnitt wiesen nun die 47 Bezirke, ausgenommen die staatlichen und Zweigschulen, je ca. 5 Mittelschulen und je ca. 1 höhere Mädchenschulen auf. So kommen auf ca. 185 höhere Volksschulen in einem jeden Bezirke durchschnittlich nur 6 höhere Schulen. Es ist klar, dafs sich der Mangel an diesen Lehranstalten überall um so fühlbarer machte, je mehr sich das Bedürfnis nach Bildung in der Bevölkerung steigerte. Dieser Zustand erscheint Interessenten sehr verlockend, Unterrichtsanstalten zu begründen; dennoch wäre dies kein rentables Unternehmen; sobald sich nämlich die Schülerzahl aus irgend einem Grunde verringert, so dürfte die Existenz einer Privatschule sehr leicht gefährdet sein. Zur Feststellung der Entwicklung der höheren Schulen, mufs in den Bezirks- oder Gemeindeschulen der Mafsstab gesucht werden. Wenn diese vollzählig sind, so müfsten die meisten Privatschulen eingehen.

b) Zum Unterhalt beider Schulen wird bestimmungsgemäfs Schulgeld erhoben. Der Betrag ist verschieden. Ihn setzt der Regierungspräsident oder der Besitzer der Schule mit Genehmigung des Unterrichtsministers fest. Die Bezirke und Gemeinden erstreben fortgesetzt eine Ermäfsigung des Schulgeldes; dazu mangelt es aber einzelnen Schulen an einem hinreichenden Fonds. Sie sind im wesentlichen nur auf das Schulgeld und kleinere Einkünfte, wie durch Erhebung von Gebühren, Stiftungen u. a. angewiesen. Von den Ausgaben für die Bezirks- und Gemeindemittelschulen von 1904 im Betrag von 4472094 Yen und von 1100465 Yen für die höheren Mädchenschulen, zusammen 5572559 Yen, wurden 1379711 Yen durch das Schulgeld und sonstige Einkünfte gedeckt. Der fehlende Betrag, in Höhe von 4 192 848 Yen, fiel den Bezirken und Gemeinden zur Last, einem jeden Bezirk durchschnittlich ca. 89209 Yen. Die Privatschulen, deren Bestehen lediglich vom Schulgeld abhängig ist, müssen dasselbe natürlich entsprechend erhöhen. Gegenwärtig schwankt dieser Betrag zwischen 1 und 3 Yen pro Monat.

c) Der Eintritt der Schüler in die beiden höheren Lehranstalten sollte bestimmungsgemäfs gleich nach Vollendung des zweiten Jahrganges in der höheren Volksschule ohne weiteres erfolgen. Wie jedoch betont, erlaubt der Mangel an Schulen die Zulassung aller berechtigten Zöglinge nicht. So konnten im Jahre 1904 von 49129 Bewerbern für die Bezirks- und Gemeinde- und Privatmittelschulen nur 30569, also 62,22 % und von 14046 Bewerberinnen für die höheren Mädchenschulen nur 9 180, mithin 65,36 % durch Aufnahmeprüfung berücksichtigt werden. — Den unberücksichtigten Bewerbern bleibt jetzt nur die Möglichkeit, entweder sich in der höheren Volksschule oder in irgend einer anderen Weise darauf vorzubereiten, sich bei nächsten Gelegenheiten im Aufnahmeexamen zu versuchen, oder sich an eine private höhere oder Gewerbeschule (S. 651) zu wenden. Für die Bemittelten wird wohl diese Verlängerung ihres Studienganges keine Rolle spielen; aber den anderen bleibt schliefslich nur der Weg offen, in eine private Mittel- oder höhere Mädchenschule, die nicht ohne vorherige Prüfung, jedoch unter erheblicher Erleichterung derselben Schüler aufnimmt, oder in eine Lehranstalt einzutreten, die schneller zu einem praktischen Berufe führt. Den Mädchen, die gewöhnlich nach Absolvierung der höheren Mädchenschule ihren Schulbesuch einstellen, mag es weniger darauf ankommen, ob sie dann noch in Bezirks-, Gemeinde- oder Privatschulen eintreten können. Von grofser Bedeutung ist es aber für die männliche Jugend, die sich sehr oft eine wissenschaftliche Grundlage für ein künftiges höheres Studium bilden möchte. Da jedoch die Privatschulen mit wenigen Ausnahmen, in Beziehung auf die Lehrtätigkeit und die Begünstigung für die Wehrpflicht (S. u.) den Bezirks- und Gemeindeschulen nachstehen, ist der Andrang zu den letzteren um so gröfser.

d) Die Unterrichtsdauer in der Mittelschule beträgt fünf, die der normalen höheren Mädchenschule drei bis fünf Jahre, die normale dieser 4; oft schliefst sich hieran

noch ein fakultativer Nachkursus, der in der Mittelschule ein Jahr, in der höheren Mädchenschule doppelt solange währt. — Häufig hegen Mädchen den Wunsch, noch weibliche Handarbeiten zu erlernen, an dem auf höhere Bildung zielenden Unterricht aber nicht teilzunehmen; für solche Schülerinnen ist an der höheren Mädchenschule oft ein Extrakursus und für diejenigen Abiturientinnen, die sich nach Vollendung des Hauptkursus, d. h. nach Erwerbung der höheren allgemeinen Bildung, irgend einem Spezialstudium widmen wollen, ein Spezialkursus vorgesehen. Die Lehrdauer des ersten beträgt 2 bis 4 Jahre, die des letzteren 2 bis 3 Jahre. Den Schülerinnen des Spezialkursus wird neben dem betreffenden Fache noch die Teilnahme am Unterricht in Moral, Mathemathik, Haushaltung, Nähen, Musik und Zeichnen fakultativ auferlegt. Die Zahl der Wochenstunden beider Kurse, sowie des Nachkursus, wird bis zu 30 bemessen. — Das Schuljahr, das am 1. April beginnt, wird in Trimester eingeteilt; das erste dauert vom 1. April bis 31. August, das zweite vom 1. September bis 31. Dezember und das dritte vom 7. Januar bis 31. März. Am Schlufs eines jeden Zeitabschnittes werden Ferien eingeschaltet. Unter Berücksichtigung aller freien Tage wird in einem Schuljahre wenigstens an 200 Tagen Unterricht erteilt. — Examina finden am Schlusse eines jeden Schuljahres und gewöhnlich auch nach dem ersten und zweiten Trimester statt. Die Versetzung und die Entlassung wird auf Grund der täglichen Leistungen und der Resultate bei dem Examen entschieden. Dieses darf jedoch in einigen Fächern, wie Japanisch, Chinesisch, in den fremden Sprachen, Mathematik, Zeichnen, Singen und Turnen, ausfallen.

e) Die Gesamtzahl der Schüler einer Schule beläuft sich in der Regel auf 600, seltener auf 800, die einer Zweigschule höchstens auf 300. In einer Klasse dürfen nicht mehr als 50 Schüler unterrichtet werden. Bei Schulen mit höchstens 5 Klassen kommen auf jede Klasse wenigstens 2 Lehrer; bei Anstalten von mehr als 5 Klassen wird die Zahl der Lehrkräfte um etwa 1 $^1/_2$ für jede hinzukommende Klasse verstärkt (Vergl. das Lehrerbildungswesen S. 652).

f) Die Lehrmittel für sämtliche Fächer bedürfen auf Grund der Bestimmungen betreffend die Zensur von Lehrbüchern (1887) der vorherigen Bestätigung durch den Unterrichtsminister. Die nähere Auswahl unter den bestätigten steht jedem Bezirke frei. Um einem allzuhäufigen Wechsel der Lehrmittel, der durch die zahlreichen Neuerscheinungen auf dem Büchermarkt bedingt werden könnte, Einhalt zu tun, ist eine bestimmte Beibehaltungsfrist für solche Bücher vorgesehen, die bereits in den Schulen verwendet werden. Im Jahre 1903 wurden von 306 neu zur Zensur gestellten Lehrbüchern für die Mittelschule 186 und von 75 für die höhere Mädchenschule 50 bestätigt.

g) 1. Den Abiturienten erwachsen nach bestandener Abschlufsprüfung verschiedene Berechtigungen. Sie können nunmehr ohne weitere wissenschaftliche Bildung einen praktischen Beruf ergreifen, z. B. Subalternbeamte, Buchhalter, Volksschullehrer werden, in die Vorschule der Universität oder in eine staatliche Fachschule eintreten, um ihre Studien nach einer bestimmten Richtung hin fortzusetzen. Das Studium an der Vorschule der Universität, sowie an den staatlichen Fachschulen nimmt weitere 3 bis 4 Jahre in Anspruch. Hieran schliefst sich wieder ein 3- bis 4-jähriges Studium an der Universität. Obwohl die Vorschule der Universität und die staatlichen Fachschulen aus Mangel an solchen Anstalten nicht allen Abiturienten zugänglich sind, begnügt sich die strebsame Jugend mit der Mittelschulbildung dennoch nicht. Sie wünscht, wenn es nur irgendwie möglich ist, vor allen Dingen in die Vorschule der Universität, mindestens aber in eine staatliche Fachschule einzutreten. Bemittelte Abiturienten versuchen zunächst, das Aufnahmeexamen für die Vorschule der Universität abzulegen. Wenn sie dieses, eine der schwierigsten Prüfungen, nicht bestehen, so wenden sie sich den staatlichen Fachschulen zu. Gelingt ihnen hier die Aufnahme ebenfalls nicht, dann nehmen sie ihre Zuflucht zu einer Privatschule. Nach der neuesten Feststellung (1904) gingen von den 7 480 Abiturienten der Gemeinde- und Bezirksmittelschulen von 1903: 751 in die Vorschulen der Universität, 2 377 in die staatlichen Fachschulen über; 411 Abiturienten wurden Einjährig-Freiwillige (S. u.), Militär- und Seekadetten usw., ferner 520

Volksschullehrer, 121 Subalternbeamte an verschiedenen Behörden, 891 nahmen sonstige Anstellungen an.

Welchen Weg die Abiturienten aber auch einschlagen mögen, es steht ihnen eine ernste Pflicht bevor: dies ist die Wehrpflicht, der alle Staatsangehörigen zwischen dem 17. und 40. Jahre nach dem Gesetze der allgemeinen Militärpflicht (1899) unterliegen. Der aktive Dienst beginnt mit dem 20. Lebensjahre und währt für das Landheer 3, für die Marine 4 Jahre. Den Abiturienten der Bezirks- und Gemeindemittelschulen, wie auch der vom Unterrichtsminister bestätigten Privatschulen ist es gestattet, zu irgend einer beliebigen Zeit zwischen dem 17. und 28. Lebensjahre als Einjährig-Freiwillige zu dienen. Meistens treten sie nicht sofort nach Abgang von der Mittelschule in den Militärdienst ein, sondern stellen zunächst ihre fernere Laufbahn fest, um alsdann entweder innerhalb ihrer Studienzeit oder nach Abschlufs derselben ihrer Militärpflicht zu genügen.

2. Die Abiturientinnen stehen durchschnittlich in ihrem 15.—17. Lebensjahre, also oft in einem noch nicht heiratsfähigen Alter. Gewöhnlich schliefsen sie hier ihren Schulbesuch ab, um zu Hause als Stütze der Mutter zu fungieren und auf diese Weise eine praktische Ausbildung zu geniefsen, die sie in die Lage setzt, sich einst selbst ein trautes Heim zu gründen, in dem sie als tüchtige Hausfrauen mit Umsicht walten können. — Die Abiturientinnen der Bezirks- und Gemeindeschulen sind ohne weiteres für das Amt einer Volksschullehrerin berechtigt und nach Vollendung eines Nachkursus befugt, in das höhere Lehrerinnen-Seminar einzutreten (Vergl. S. 655); auch von Privatschulen werden die Abiturientinnen gern aufgenommen, wo sie Gelegenheit haben, sich in ihrer Ausbildung zu vervollkommnen. Es wird hiervon ein um so ausgiebigerer Gebrauch gemacht, je mehr Bedeutung die Frau im öffentlichen Leben erringt. Aber auch als Ärztin, Hebamme, Krankenpflegerin, Handarbeitslehrerin sieht man zahlreiche Frauen ihrem Gewerbe nachgehen. Im Jahre 1903 gingen von 2712 Abiturientinnen der bezirks- und gemeindegehörigen höheren Mädchenschulen am Ende des Jahres 544 in den Spezial- und Nachkursus der betreffenden Schulen, 10 in das höhere Lehrerinnen-Seminar, 367 in die sonstigen Schulen, 300 wurden Volksschullehrerinnen, 1013 übernahmen entweder eine praktische Beschäftigung oder blieben zu Hause und 91 verheirateten sich. Die Zahl der Abiturientinnen ist im Vergleich zu der der Abiturienten sehr gering. Die Konkurrenz ist nicht so grofs, wie bei den letzteren. Infolge günstigerer Lebensverhältnisse sind in Japan die Mädchen noch nicht so sehr auf selbständige Existenz angewiesen. Viele werden nur von ihrem Ehrgeiz zum Studium getrieben.

3. Unterricht. a) Die Mittelschule. Da diese Schulen für die Erziehung der Nation von grofser Bedeutung sind, so mufs auch der Unterricht in ihnen ein besonders sorgfältiger sein. Die einzelnen Fächer müssen sich als ein Ganzes darstellen, das zur Veredelung und Bildung der Zöglinge beiträgt. Erfolge sind nur von der didaktischen Tüchtigkeit der Lehrer abhängig. Jetzt, wo der Mangel an tüchtigen Lehrern so grofs ist, sind derartige Resultate kaum zu erhoffen. Denn die meisten Lehrer sind nicht geschulte Pädagogen, sondern Gelehrte, die nur durch wissenschaftliche Fähigkeit ihre Stellung erlangt haben.

Der Unterricht in den angegebenen Fächern erfolgt im allgemeinen nach den näheren Bestimmungen hierüber vom 6. Februar 1902. Die wichtigsten Punkte hieraus seien im folgenden ausgeführt:

Stundenplan der Mittelschule

Jahrgang	I.	II.	III.	IV.	V.
Moral	1	1	1	1	1
Japanisch und Chinesisch	7	7	7	6	6
Fremde Sprachen	7	7	7	7	6
Geschichte und Geographie	3	3	3	3	3
Mathematik	3	3	5	5	4
Naturgeschichte	2	2	2	—	—
Physik und Chemie	—	—	—	4	4
Rechtswissenschaft u. Volkswirtschaftslehre	—	—	—	—	(3)
Zeichnen	1	1	1	1	—
Singen	(1)	(1)	(1)	—	—
Turnen	3	3	3	3	3
Total	28	28	30	30	30

Die Zahlen in Klammern bedeuten fakultative Fächer.

a) Der Moralunterricht wird in etwas weiterem Umfange, aber nach denselben

Grundsätzen wie in der Volksschule, erteilt. Abgesehen von äufseren Einflüssen seitens der Familie und Gesellschaft ist die Charakterbildung der jungen Japaner auf diesen Unterricht angewiesen. Da die Jugend, besonders die Schüler der höheren Schulklassen, in einem Lebensalter steht, wo sie ebenso in geistiger und körperlicher Entwicklung begriffen, wie äufseren Verführungen leicht ausgesetzt ist, so gestaltet sich dieser Unterricht zu einer recht schwierigen Aufgabe. Es liegt auf der Hand, dafs der Erfolg dieses Unterrichts nicht nur von dem Lehrgeschick des Unterrichtenden, sondern besonders von seiner Persönlichkeit abhängt. Daraufhin wird die Wahl der Lehrer mit besonderer Sorgfalt getroffen. Dabei ist der noch nicht überwundene Gegensatz der Lebensauffassung störend; ältere Lehrer sind mehr den früheren Ansichten geneigt, während die jüngeren, Anhänger der modernen sind. Dieser Zustand könnte auf die Moral der Jugend äufserst nachteilig einwirken; doch bildet jetzt noch einen festen Stützpunkt die Loyalität, die den Japanern in Fleisch und Blut übergegangen ist.

Bei dem Unterricht werden wohl bisweilen Lehrbücher benutzt; in den meisten Anstalten aber erklärt man bei der Besprechung einzelner Themata den Schülern die Grundsätze der Moral, so dafs die Zöglinge allmählich die ethischen Ideen verstehen und würdigen lernen und ihre Forderungen zu erfüllen streben, ohne sich an einen Codex zu halten. Nicht selten kommen hier als Beispiele Charakterbilder aus der in- und ausländischen Geschichte in Betracht; dabei nimmt man nicht etwa Rücksicht auf die Konfession der Betreffenden. Man stellt Tugenden nur als Vorzüge und Laster als Schwächen dar. Auf die einzelnen Jahrgänge fallen in der Regel folgende Themata: I. und II. Jahrgang: 1. Über den Schüler (Statut der betreffenden Anstalt, Stellung gegen den Lehrer, Aufgabe der Schüler); 2. über die Hygiene (Bewegung, Essen, Trinken, Reinlichkeit des Körpers, der Kleidung und Wohnung); 3. über das Lernen (feste Gesinnung, Fleifs, Geduld); 4. über die Freunde (Treue, Freundschaft, gegenseitige Hilfeleistung); 5. über das Benehmen (Ausnutzung der Zeit, Ordnung, Anstand, Mäfsigkeit); 6. über die Familie (Pietät gegen die Eltern und Geschwister); 7. über den Staat (Bewahrung des gegenwärtigen Staatssystems, Achtung gegen die Gesetze, Aufopferung für die Öffentlichkeit); 8. über die Gesellschaft (Achtung gegen die Älteren, Tugenden gegen die Öffentlichkeit, eigenen Stand und Beruf); 9. über die Charakterbildung (Erklärung der wichtigsten moralischen Forderungen, über die Erfüllung derselben, Warnung vor Verführungen usw.) — III. und IV. Jahrgang: 1. die Pflichten gegen die eigene Person (Gesundheit, Leben; Kenntnisse, Gefühl, Wille; Beruf, Vermögen; Charakter); 2. die gegen die Familienmitglieder (Eltern, Geschwister, Kinder, Mann und Frau, Verwandtschaft, Vorfahren, Geburt, Dienerschaft); 3. die gegen die Gesellschaft. a. Charakter von fremden Leuten, Körper, Vermögen und Ehre derselben; Verschwiegenheit, Worthalten, Dankbarkeit, Freunde, Alter- und Standesunterschiede, Herr und Diener; das Weib. — b. Gemeinsinn, gesellschaftliche Ordnung, Fortschritte der Gesellschaft); 4. die gegen den Staat (Staatsprinzip; Kaiser, Pietät gegen ihn, Kaiserliche Vorfahren; Verfassung und Gesetze des Reiches, Vaterlandsliebe, Wehrpflicht, Steuer, Erziehung; Staatsdienst usw.); 5. die gegen die Menschheit und Natur. — V. Jahrgang: Einleitung in die Ethik.

Es sei hier wieder betont, dafs für die Charakterbildung der Japaner in der Familie im Grunde die Pietätslehre des Confucius und der Bushidō mafsgebend erscheinen; auch der herrschenden Loyalität liegen beide zu Grunde. Wie in Europa die Lehre Christi, so bildet in Japan die Sittenlehre des Confucius, gestützt auf den Rittersinn, eine Richtschnur für das tägliche Leben, nur mit dem Unterschiede, dafs diese sich nicht als Religion darstellt. Wie es bei den christlichen Nationen wohl selten eine Familie gibt, in der nicht eine Bibel vorhanden wäre, so gab es wenigstens bis vor kurzem in Japan keinen besseren Haushalt, in welchem die 4 chinesischen kanonischen Bücher nicht zu finden gewesen wären. Es fragt sich nun, wie sich diese Ideen in einer Zukunft entwickeln werden, in der die neuen Generationen von den Einflüssen der jetzigen älteren gänzlich frei sind.

b) Der Unterricht im Japanischen und Chinesischen. — Japanisch und Chinesisch

bilden zusammen ein Fach. Das Hauptgewicht wird auf das erstere gelegt. Das Verhältnis zwischen beiden ist zwar je nach dem Jahrgange verschieden; aber der Durchschnitt läfst sich im Verhältnis etwa wie 7 zu 3 wiedergeben.

1. Der japanische Unterricht zerfällt in Grammatik, Lektüre, Aufsatz und Schreiben (chinesische Zeichen). Die Grammatik behandelt vornehmlich die Schriftsprache, die im Japanischen von der Umgangssprache bedeutend abweicht, besonders die altjapanische; denn zum Verständnis von älteren Werken ist die Erlangung der grammatischen Kenntnisse unentbehrlich, während sich die Grammatik für die Umgangssprache durch tägliche Übungen gewissermafsen von selbst einprägt. Die Notwendigkeit eines Studiums der letzteren macht sich in der allerneuesten Zeit bereits bemerkbar. Es wird aber noch ziemlich lange dauern, ehe die Grammatik des modernen Japanischen in der Schule gründlich gelehrt wird, zumal eine Norm für die gesprochene wie für die geschriebene Sprache fehlt. Zur Lektüre dienen meist Lehrbücher, die Auszüge aus den unten angeführten Büchern zum Inhalt haben. Der Unterricht hierin konzentriert sich hauptsächlich auf das Lesen und die Erläuterungen der Lesestücke. Das Lesen wird wegen der immer noch dazu kommenden neuen chinesischen Zeichen, die einzeln erklärt werden müssen, bis zum letzten Jahrgange getrieben. Die Erlernung des Lesens und Verstehens nimmt also einen grofsen Teil der Kraft der Schüler in Anspruch. Darunter leiden nicht wenig die didaktische Behandlung und Verwertung des gelesenen Stoffes. Im übrigen kommt das Drama so gut wie gar nicht in Betracht; deklamatorische Übungen fehlen gänzlich. Dies dürfte nicht an dem Mangel an ästhetischem Material in der Literatur liegen, sondern vielmehr daran, dafs dieses noch nicht genügend pädagogisch ausgebeutet wird. Aufsätze werden meist nach freien Themata verfafst, die, ausgenommen Briefe, meist von poetischem Charakter sind; z. B. die Beschreibung einer Kirschblütenschau, Betrachtung über eine Darstellung des Abschieds Kusunski Masashiges von seinem Sohn (eine tragische Episode aus der Geschichte der Ritterzeit in Japan), »über den Traum«, »am Grabe« usw. Die Korrektur erstreckt sich hauptsächlich auf die Orthographie, Grammatik und Stilistik; unter besonderer Berücksichtigung des Gebrauchs der chinesischen Zeichen und Phrasen. Die dispositionelle Anleitung dagegen bleibt wenig berücksichtigt. Zur Förderung der rethorischen Fähigkeiten geben die Schülervereine (Vergl. S. 640), deren einer fast an jeder Mittelschule besteht, zeitweise Hefte heraus, die allerlei Arbeiten der Schüler, wie auch der Lehrer, enthalten. Einige Beispiele aus einem Hefte dürften veranschaulichen, was die japanische Jugend beschäftigt: Prosa: Plauderei über die Gegenwart, über die Nichtigkeit, Gedanken über eigene Erlebnisse, ein Brief eines verstorbenen Freundes, Abschied vom Frühling; Beschreibung eines Ausfluges, Beschreibung einer Tour auf den Fuji-Berg, eine Reise ohne Geld. — Poesie: Gerechtigkeit, der Mond, das Lied von der Heimkehr, an einem Sommermorgen. Unter den Arbeiten der Schüler gibt es manche belletristisch ausgezeichnete. Zumeist sind diese aber nicht gerade dem Schulunterricht, sondern mehr der Begabung der Schüler zuzuschreiben. Sehr wünschenswert wäre es, wenn im allgemeinen die dispositionellen Übungen sich mehr der modernen Richtung anpassen würden.

Die einzelnen Fächer für Japanisch setzen sich zusammen aus: I. Jahrgang: 1. Grammatik (Orthographie, Wortarten im Japanischen und Chinesischen, Vergleich der Schriftsprache mit der gesprochenen); 2. Lektüre: moderne Beschreibungen und Schilderungen moralischen, historischen, geographischen, naturwissenschaftlichen und gewerblichen Inhalts, korrekte Reden und Gespräche, Briefe und moderne Dichtung, wofür Band 6. und 7. des Lesebuches für die höhere Volksschule, herausgegeben vom Unterrichtsministerium, mafsgebend sind; 3. Aufsatz: Diktat; Umschreiben aus dem Gesprochenen in die Schriftsprache und umgekehrt, Briefe, Beschreibungen, alle 14 Tage eine Klassenarbeit, monatlich eine Hausarbeit; 4. Schreiben: Halbkursivschrift, alle 14 Tage einmal Reinschreiben. — II. Jahrgang: 1. Grammatik: Wortlehre; 2. Lektüre: ähnlich wie im ersten Jahrgang und leichte Abhandlungen von älteren Autoren, Reisebeschreibungen von Tachi-

bana Nankei († 1796), Biographien von Ban Kōkei (1733—1806), historische Werke von Narushima Tōgaku (1777—1862), moralwissenschaftliche Schriften von Kaibara Ekken (1630—1714) usw. 3. Aufsatz: Diktat und Umschreiben wie im II. Jahrgang, Beschreibung, Schilderung, wöchentlich eine Klassenarbeit, monatlich eine Hausarbeit; 4. Schreiben: wie im II. Jahrgang. — III. Jahrgang: 1. Grammatik: Syntax; 2. Lektüre: wie im II. Jahrgang und leichtere Skizzen von älteren Autoren, historische Werke und Abhandlungen von Muro Kyūsō (1658—1734), Arai Hakuseki (1657—1725), Motoori Norinaga (1730—1801) u. a., einige historische Erzählungen aus den Kriegen zwischen den Häusern Minamoto und Taira, Jinnō shōtōki von Kitabatake Chikafusa (1293—1354), eine Geschichte der Kaiserlichen Dynastie, Jukkunshō, eine Sammlung von Erzählungen mit moralischen Bemerkungen von einem Unbekanten; 3. Aufsatz: Diktat, Übersetzen aus dem Chinesischen und den modernen Sprachen, sowie aus dem Japanischen ins Chinesische, Biographien; 4. Schreiben: Kursivschrift. — IV. Jahrgang: 1. Grammatik: Fortsetzung; 2. Lektüre: Fortsetzung, Kaiserliche Erlasse, Denkschriften, schwierigere Werke von Arai Hakuseki, Dazai Shundai (1680—1747), schulmäfsige Romane aus dem 17. und 18. Jahrhundert, einige Werke aus dem 14. Jahrhundert, wie Taiheiki, historische, romanhafte Erzählungen aus dem Anfange des 14. Jahrhunderts, Genpei seisuiki, romanhafte Geschichte der Geschlechter Minamoto und Taira von einem Unbekannten; Kokinshū von Ki no Tsurayuki (882—946), eine Sammlung von Gedichten seit Mitte des 8. Jahrhunderts bis Anfang des 10. Jahrhunderts; 3. Aufsatz, Diktat, Übersetzen, ähnliche Themata wie im III. Jahrgang. — V. Jahrgang: 1. Grammatik: Fortsetzung, Etymologie, Geschichte der Muttersprache; 2. Lektüre: Fortsetzung; 3. Geschichte der japanischen Literatur (die bedeutendsten Perioden, Dichter und Werke), Stil und Poetik; 4. Aufsatz: ähnlich wie im IV. Jahrgang.

2. Der chinesische Unterricht besteht nur aus Lektüre. Wie man in Europa und Amerika unter Griechisch in der Schule das Altgriechische meint, so versteht man in Japan unter Chinesisch das Altchinesische. Als Lektüre verwendet man leichte chinesische Texte von älteren japanischen Sinologen und chinesischen Gelehrten oder Auszüge daraus, die in Lehrbüchern zusammengestellt sind. Die Kenntnis des Altchinesischen ist im Osten für Schüler, die sich später dem philosophisch-wissenschaftlichen Studium widmen wollen, sehr wichtig, denn die Wissenschaften, wie die ganze Kultur dort, standen in der Vergangenheit mit der chinesischen in engem Zusammenhang. Ob es jedoch jetzt, wo die Schüler mit den modernen, wichtigeren Fächern leicht überladen werden könnten, für die höhere Bildung allgemein notwendig ist, könnte mit Recht bestritten werden. Es bestand schon einmal die Absicht, dieses Fach gänzlich aufzugeben; aber infolge der Bemühungen der Sinologen blieb es bis heute, wenn auch als ein nur geduldeter Gegenstand erhalten. Die Sinologen suchten u. a. in der Erlernung des Chinesischen eine sprachliche und geistige Verbindungsbrücke zwischen Japan und China zu finden. Zu diesem Zwecke müfste nicht Altchinesisch, sondern vielmehr Neuchinesisch getrieben werden. Immerhin scheint die gänzliche Abschaffung dieses Faches wenig Sinn zu haben, solange in der japanischen Sprache chinesische Zeichen benutzt werden. Es mögen nun die einzelnen Fächer für Chinesisch folgen: I. Jahrgang: Vokale, kurze Sätze, Vergleichung von japanischen Wörtern mit den chinesischen, kleine Lesestücke von japanischen Autoren. II. Jahrgang: leichtere Geschichten, Biographien, Reisebeschreibungen von japanischen Autoren, wie Nihongaisha von Rai Sanyo (1780—1832), eine romanhafte Geschichte der Kaiserlichen Dynastie, Kinkoshidan von Ōtsuki Bankei (1801—1878), eine Sammlung von Anekdoten aus neuerer Zeit, kleinere Werke von Shionoya Tōin (1810—1867), Yasui Sokken (1799—1876) usw. III. Jahrgang: ähnlich wie im II. IV. Jahrgang: Schriften von Sato Issai (1772—1859), Matsuzaki Bendō (1771 bis 1844); leichte Biographien, Reisebeschreibungen von chinesischen Autoren, wie Autoren aus dem Anfang der Shin-Dynastie (seit 1662), den bedeutendsten unter den Dynastien Tang (618—907) und Sung (906—1278), u. a. V. Jahrgang: Fortsetzung und Shiki, eine grofse Geschichte Chinas

von Szema Tsien, geboren 145, Lunyû, Aufzeichnungen der Unterredungen des Confucius mit seinen Schülern u. a.

c) In Bezug auf fremde Sprachen steht jeder Mittelschule die Wahl zwischen dem Englischen, Deutschen und Französischen frei. Der Unterricht in einer dieser Sprachen besteht in Schreiben, Lesen, Übersetzen, Diktat, Aufsatz, Grammatik und Konversation, der Lektüre angegliedert. Für die japanische Jugend ist die Erlernung der europäischen Sprachen eine schwierige Aufgabe; denn ihre Muttersprache ist von den letzteren zu verschieden. Doch verlangt man gründliche Kenntnisse darin. Deshalb gilt dieser Unterricht als einer der wichtigsten. Wie aus dem Stundenplan erhellt, ist im Vergleich zu den anderen Fächern eine beträchtliche Anzahl von Stunden auf Erlernung einer fremden Sprache angewiesen. Trotzdem werden die erwünschten Ziele, besonders genügende Fortschritte nach didaktischer Seite hin, nicht erreicht. Zur Beseitigung dieses Übelstandes mag die Vermehrung der Unterrichtsstunden, wie sie durch die Einführung der jetzigen Mittelschulordnung stattgefunden hat, wie auch die Verbesserung der Methoden, immerhin etwas beitragen, der Hauptgrund aber dürfte wohl der sein, dafs es im fernen Osten sehr schwer ist, eine genügende Anzahl tüchtiger Lehrer heranzubilden.

Was die Methode betrifft, so bestehen hierüber keine speziellen Anordnungen. Es ist dem Ermessen des einzelnen Lehrers überlassen, das Pensum in seiner Weise zu erledigen. Im allgemeinen ist die Übersetzungsmethode vorherrschend.

Zwar steht die Wahl zwischen den drei fremden Sprachen frei; jedoch wird meistenteils Englisch getrieben. In Tōkyō gibt es nur eine einzige Deutsch lehrende Mittelschule, die des Vereins für Deutsche Wissenschaft. Neuerdings sind an einer Anzahl Bezirks- und privater Mittelschulen besondere Klassen für den deutschen Sprachunterricht eingerichtet worden, doch wird ausnahmslos Englisch daneben getrieben. Englisch und Französisch werden nur in einer Anstalt der französischen Mittelschule, der »Morgensternschule« zu Tōkyō gelehrt. Auf die einzelnen Jahrgänge fallen nach dem Englischen folgende Pensen: I. Jahrgang: 1. Lektüre nebst grammatischen Bemerkungen: der 1. Band oder der Anfang des 2. Bandes der englischen Lesebücher des japanischen Unterrichtsministeriums, National Readers, Longmanns Readers, Swinton's Readers u. a.; 2. Schreiben. II. Jahrgang: Lektüre nebst grammatischen Bemerkungen: der 2. Band oder Anfang des 3. Bandes der Lesebücher u. a. III. Jahrgang: 1. Lektüre: der 3. Band oder Anfang des 4. Bandes der Lesebücher u. a.; 2. Grammatik: Wortlehre. IV. Jahrgang: 1. Lektüre: der 4. Band der Lesebücher u. a. 2. Konversation und Aufsatz: Gespräch, Übersetzen, Beschreibung, Briefstil; 3. Grammatik: Fortsetzung und Syntax. V. Jahrgang: 1. Lektüre: der 5. oder 6. Band der Lesebücher u. a.; 2. Konversation: und Aufsatz: ähnlich wie im IV. Jahrgang.

Aufserdem sind von den verbreitetsten Lehrbüchern besonders hervorzuheben: 1. für das Englische: Denning's Reader, Macaulay's Warren Hastings, W. Irwing's Sketch Book, Tom Brown's School Days, Smile's Self-help, Defoe's Robinson Crusoe, die Grammatiken von Kanda, Swinton, Seymour, Nesfield u. a. 2. Für das Deutsche: Engeliens Lesebücher (Ausgabe A. 5 Bde.), Bocks Lesebücher, Neue Deutsche Lesebücher von Ōmura u. a., die deutsche Grammatik von demselben u. a., Musterstücke deutscher Prosa und Poesie von demselben u. a.

d) In der Geschichte und Geographie sollen die Abiturienten über die für das praktische Leben wichtigsten Punkte in- und ausländischer Geschichte und Geographie orientiert sein. Die Pensen für die einzelnen Jahrgänge gestalten sich demnach folgendermafsen: 1. Geschichte: I. Jahrgang: die japanische Geschichte: Altertum (die Götterzeit vor 660 v. Chr.), die älteste Zeit (vom ersten Kaiser Jimmu bis zur Blütezeit des Buddhismus, 660 v. Chr. bis 640 n. Chr.); das Mittelalter (von der Reform in der Periode Taika bis zum Verfall des Hauses Fujiwara, 645—1068). II. Jahrgang: die japanische Geschichte: Fortsetzung des Mittelalters (vom Kaiser Gosanjo bis zum Untergang des Hauses Taira, 1069—1197); die neuere Zeit (von der Gründung der Kamakura-Regierung bis zur Expedition Toyotomi Hideyoshis nach Korea, 1192—1602); die neueste Zeit (von der Gründung der Tokugawa-Regierung

bis zu ihrem Untergang, 1603—1867); die Gegenwart. III. Jahrgang: die orientalische Geschichte: die älteste Zeit (Altertum Chinas, Aufschwung des Buddhismus in Indien, bis 250 v. Chr.); das Mittelalter (von der Gründung der Shin-Dynastie bis zum kulturellen Aufschwung der Sung-Dynastie in China, 251—1278); die neuere Zeit (von dem Aufschwung der Mongolen bis zur Expedition der Portugiesen und Spanier nach dem Osten, 1279—1663); die neueste Zeit (von der Gründung der Shin-Dynastie bis zur Gegenwart, seit 1664). IV. Jahrgang: die occidentalische Geschichte: die älteste Zeit, das Mittelalter, die neuere Zeit, die neueste Zeit. V. Jahrgang: 1. die occidentalische Geschichte: Fortsetzung der neuesten Zeit (seit der französischen Revolution), 2. die japanische Geschichte: nähere Behandlung einzelner geschichtlicher Fakta. 2. Geographie: I. Jahrgang: Einleitung in die Geographie, die japanische Geographie: Allgemeine Lage des Landes, Klima, Naturprodukte, Bevölkerung, Gewerbe, Verkehrswesen; die einzelnen Provinzen; 2. die ausländische Geographie (Asien). II. Jahrgang: die ausländische Geographie (Fortsetzung über Asien und Ozeanien). III. Jahrgang: die ausländische Geographie (Europa). IV. Jahrgang: Fortsetzung (Afrika und Amerika). V. Jahrgang: die Erdkunde.

e) Der mathematische Unterricht gliedert sich in Arithmetik, Algebra und Raumlehre. Die Unterrichtsmethode entspricht vollkommen den modernen Anforderungen. Das japanische Rechnen mit der Rechenmaschine kommt hier nicht mehr in Betracht. Der Unterricht gliedert sich in folgende Pensen: I. Jahrgang: Arithmetik: Einleitung in die Arithmetik; Rechnen mit unbenannten Zahlen, dekadisches Zahlensystem, Dezimalzahlen, mehrfach benannte Zahlen; die Brüche, Verhältnis- und Proportionslehre. II. Jahrgang: 1. Die Lehre von den Potenzen und Wurzeln. 2. Algebra: Einleitung in die Algebra; die Lehre von den rationalen Gröfsen, Gleichungen 1. Grades mit einer Unbekannten. III. Jahrgang: 1. Algebra: Gleichungen 1. Grades mit mehreren Unbekannten; Fortsetzung der Lehre von rationalen Gröfsen; Gleichungen 2. Grades. 2. Raumlehre: Einleitung in die Raumlehre; die gerade Linie; der Kreis. IV. Jahrgang: 1. Algebra: die Lehre von den irrationalen Gröfsen, Verhältnis- und Proportionslehre. Die Reihen: Permutation und Kombination; binonischer Lehrsatz; Logarithmen. 2 Raumlehre: Fortsetzung der Lehre vom Kreise; Flächeninhalt; Proportionslehre. V. Jahrgang: 1. Raumlehre: Fortsetzung der Progortionslehre; die Lehre von den Flächen; das Polyeder; gekrümmte Körper; 2. Trigonometrie: Rechnungsmethode der Winkel; Funktion des Kreises; Auflösung der rechtwinkligen Dreiecke: Formeln für die Summe der Winkel; Beziehungen zwischen den Seiten und Winkeln der Dreiecke; Auflösung der Dreiecke; Vermessungsmethode von Höhe und Entfernungen und Praxis.

f) Bei der Naturkunde sind Physik, Chemie, Botanik, Zoologie, Mineralogie, Physiologie und Hygiene berücksichtigt. Diesem Unterricht stehen moderne Lehrmittel, Laboratorien, in der Umgegend befindliche Fabriken u. dergl. zur Verfügung. Hauptsächlich ist es hierbei darauf abgesehen, dafs die Schüler diese Fächer nicht rein theoretisch erlernen, sondern ihre erlangten Kenntnisse im praktischen Leben ordentlich verwerten können. Die einzelnen Fächer sind folgendermafsen verteilt: I. Jahrgang: Mineralogie (Kristalle, Schichtengesteine, Steinkohlen, Ton, Kalk, Petroleum, Schwefel, Silber, Kupfer, Blei, Eisen, Gold, Edelsteine, Massengesteine, Erde usw.). II. Jahrgang: Botanik (Morphologie, Anatomie, Physiologie, Histologie, Systematik, Pflanzengeographie). III. Jahrgang: Physiologie und Hygiene (Allgemeines, Knochengerüst, Muskeln, Verdauung, Kreislauf des Blutes, Atmung, Haut, Niere, Nerven, fünf Sinne, Funktionen des menschlichen Körpers im allgemeinen, öffentliche Hygiene). 2. Zoologie (Anfangsgründe). IV. Jahrgang: Zoologie (Systematik, Charakteristik, Anatomie, Embryologie, Aetiologie, Zoogeographie, Entwicklungsgeschichte, Beziehungen zwischen dem Tier-, Pflanzen- und Mineralreiche). 2. Chemie (Gase, Halogene und ihre Verbindungen, Lösung, Stickstoff, Phosphor, Arsen und ihre Verbindungen, Activitäts-Menge, Kohlenstoff, Silicum, Bor und ihre Verbindungen, Metalle und ihre Verbindungen. Das periodische System oder

Gesetz der Periodizität, der allgemeine Begriff von den organischen Verbindungen, Fettkörper, Aliphatische oder Acyclische Verbindungen, aromatische Substanzen oder Benzolderivate, Gärung). V. Jahrgang: Physik: Mechanik, Eigenschaften des Körpers, Schall, Wärme, Licht, Magnetismus, Elektrizität.

g) In der Mittelschule wird meist nicht japanisches Malen, sondern Freihandzeichnen, Aquarellmalerei, geometrisches Zeichnen und Skizzenaufnahme gelehrt.

h) Der Unterricht in Rechtswissenschaft und Nationalökonomie bezweckt, dafs den Schülern in diesen Fächern das Mafs von Kenntnissen mitgegeben werde, das zum Verständnis des praktischen Lebens ausreicht. Dieser Unterricht, wie auch der Gesangunterricht, ist nicht obligatorisch und daher tatsächlich in den meisten Mittelschulen noch nicht eingeführt. Die Bestimmungen hierüber geben folgende Pensen an: 1. Rechtssystem: Staatswesen, Regierungssystem, Kaiser, Untertan, Reichstag, Staatssekretär und Staatsräte, Gericht, Verwaltung, Verwaltungsgericht, Personen und juristische Personen, dingliches Recht, Obligationenrecht, Verwandtschaft, Erbschaft. 2. Nationalökonomie: Produktion, Tausch, Verteilung, Konsumtion, Finanz.

i) Früher, als man sich hauptsächlich um die Einführung moderner Wissenschaften zu kümmern hatte, wurde in der Schule die körperliche Pflege oft vernachlässigt. Die Folgen blieben nicht aus. Um diesem Mangel abzuhelfen und die Ordnung und Zucht zu heben, wird jetzt dem Turnunterricht grofse Berücksichtigung zu teil. Das Turnen zerfällt in allgemeines Turnen und Militärturnen. Das erstere zerfällt in Ordnungs- und Freiübungen, das Militärturnen in Gerätturnen, Einzel- und Abteilungsexerzieren. Alljährlich finden Schauturnübungen statt.*)

b) Die höhere Mädchenschule. Von den angegebenen Lehrgegenständen fehlt der Sprachunterricht im Englischen oder Französischen in den Schulen mit dreijähriger Lehrdauer gänzlich; in der normalen Schule dagegen ist er fakultativ. Pädagogik und Handarbeit können als fakultative Fächer hinzugefügt werden, indem zwei der japanischen Stunden für Pädagogik und zwei der Nähstunden*) für allgemeine Handarbeit verwendet werden.

In der Mathematik fällt die Trigonometrie aus. Zur Lektüre dienen vorwiegend Werke von Schriftstellerinnen, die wie für die Mittelschule, in Lesebüchern zusammengestellt sind. Sehr notwendig ist dieser Unterricht in einem Lande, wo der Stil der Frauen von dem der Männer durchaus verschieden ist, weil die Frauen meist von den einheimischen Wendungen Gebrauch machen, während sich die Männer, früher wenigstens, mit Vorliebe der chinesischen bedienten. Die übrigen, mit denen der Mittelschule übereinstimmenden Fächer werden zumeist in bescheidenerem Umfange gelehrt. Von den lediglich für Mädchen bestimmten Lehrgegenständen und deren Unterrichtsweise sei noch in aller Kürze erwähnt:

Stundenplan der höheren Mädchenschule mit normaler Lehrdauer

Jahrgang	I.	II.	III.	IV.
Moral	2	2	2	2
Japanisch	6	6	5	5
Sprachen	3	3	3	3
Geschichte und Geographie	3	3	2	3
Mathematik	2	2	2	2
Naturkunde	2	2	2	1
Zeichnen	1	1	1	1
Haushaltung	( )	( )	2	2
Nähen	4	4	4	4
Musik	2	2	2	2
Turnen	3	3	3	3
Pädagogik	( )	( )	( )	( )
Handarbeit	( )	( )	( )	( )
Total	28	28	28	28

Klammern deuten auf fakultative Fächer hin.

a) Der Moralunterricht erfolgt im grofsen und ganzen in derselben Weise wie in der Mittelschule. Zu diesen angegebenen Pensen gesellen sich noch Pflichten, die dem weiblichen Geschlecht besonders ans Herz gelegt werden sollen, wie solche gegen Schwiegereltern, Verwitwete, Waisen, Kranke, Arme, Verunglückte usw. und im I. und II. Jahr-

*) Vergl. Schülerverein der Vorschule der Universität.

*) Siehe unten d.

gange besonders der gute Ton in allen Lebenslagen.

b) Der mathematische Unterricht ist im Vergleich zu dem in der Mittelschule bedeutend eingeschränkt. Er umfafst: I. Jahrgang: Arithmetik: dekadisches Zahlensystem, Dezimalzahlen, mehrfach benannte Zahlen, Brüche und Proportionen. II. Jahrgang: Fortsetzung und Prozentrechnen. III. Jahrgang: Fortsetzung und Ziehen der Quadratwurzeln. IV. Jahrgang: Algebra: Allgemeines über das algebraische Rechnen, Gleichungen 1. Grades; Geometrie: Behandlung des Zirkels, einiges über die Eigenschaften von Winkeln, Parallellinien, Dreieck, Quadrat, Kreis, geraden mehrwinkligen Gebilden, über den Vergleich von Flächeninhalten usw.

c) Beim Unterricht in der Haushaltung finden neben sämtlichen für die Führung des Haushaltes notwendigen Kenntnissen, die Kardinaltugenden einer guten Hausfrau (Fleifs, Sparsamkeit, Ordnung, Pünktlichkeit, Reinlichkeit) besondere Beachtung. Zur Behandlung kommen im III. Jahrgang: 1. Einleitung in die Haushaltung, 2. Kleidung: über die Wahl der Stoffe, Herstellung, Erhaltung und Waschen von Kleidern usw. 3. Nahrung: über die Bestandteile und Eigenschaften von Efsmaterialien, Geschmack, Trinkwasser, Reinigung des Wassers, Menu, Speise- und Küchengeräte, Kochen und Kochübungen. 4. Wohnung: über Boden, Wohnungsräume, Beleuchtung, Heizung, Ventilation, Dekoration, Möbel, Gartenanlage, Einfriedigung, Reinigung und Erhaltung des Ziehbrunnens usw. IV. Jahrgang: über Fürsorge für alte Leute, Behandlung von Säuglingen, Krankenpflege, Vorbeugung ansteckender Krankheiten; Hauswirtschaft, Buchhaltung usw.

d) Das Handnähen gilt als ein besonderes Fach; der Unterricht darin erfolgt in ausgedehnterem Mafse als in der Volksschule. Bei den einzelnen Gegenständen gehen der Praxis die theoretischen Erklärungen voran, besonders über Nähen einzelner Kleiderteile, Zuschneiden, Entwurf, Messen, Zusammenstellung der Kleiderteile und deren Reihenfolge. Bemerkt sei, dafs hier nur japanische Kleidung in Betracht kommt. Auf die einzelnen Jahrgänge fallen: I. Jahrgang: Übungen in der Nadelführung: Herstellung nicht gefütterter Männer- und Frauenanzüge, gefütterter und wattierter Frauenanzüge, von Gürteln für Kinder; Flicken; Erklärungen über Bezeichnungen, Qualität, Farbe, Muster, Länge, Breite des Stoffes usw. II. Jahrgang: Übungen in der Nadelführung, Herstellung gefütterter und wattierter Männeranzüge, wattierter Kinder- und Jugendanzüge, ebensolcher Frauenmäntel, gefütterter Männermäntel; Waschen und Plätten. III. Jahrgang: Herstellung nicht wattierter Männermäntel, von Schürzen nach europäischem Schnitt, Frauenröcken, Kinder- nnd Mädchenmänteln für Frauen und im Anschlufs daran der Gebrauch der Nähmaschine. IV. Jahrgang: Herstellung von Hemden, Unterhosen, Männerröcken, Strümpfen, Leibbinden und Unterhosen für Kinder; Erklärung und Herstellung von Frauen- und Männergürteln, Betten und Matratzen.

e) Im Musikunterricht werden hauptsächlich moderne Lieder europäischen Stils mit japanischem Text gesungen, woran sich später ein Unterricht in der Theorie und in der Instrumentalmusik schliefst. In manchen Schulen wird auf Wunsch das Spiel auf japanischen Instrumenten, meist der Koto (S. S. 622) gelehrt. Die Pensen für die einzelnen Jahrgänge sind: I. Jahrgang: Notenlehre; Atem- und Stimmübungen in den Dur-Tonleitern. Einstimmiger Gesang. II. Jahrgang: Fortsetzung der Notenlehre; Atemübungen in Vokallauten, Stimmübungen in den Moll-Tonleitern, in Drei-, Vier- und Fünfklang, schwierigere einstimmige Lieder. III. Jahrgang: Stimmübungen in Konsonanten, Sechsklang, Sopran und Alt; Gehörübungen. Ein-, zwei- und dreistimmiger Gesang. Harmonium- und Klavierunterricht. IV. Jahrgang: Stimmübungen in Konsonanten, Sieben- und Achtklang. Gehörübungen. Mehrstimmiger Gesang, Harmonium und Klavier.

f) Den Turnunterricht machen Ordnungs-, Frei- und Gerätübungen aus; daneben werden verschiedene Spiele und Tänze veranstaltet.

g) Soll im IV. Jahrgang die Pädagogik berücksichtigt werden, so kommen folgende Pensen in Betracht: 1. Psychologisches: Seelenzustände: Beachtung fremder Seelenzustände, Bewufstsein, Aufmerksamkeit, Emp-

findungen, Begriff, Gedächtnis, Phantasie, Vorstellungen, Entwicklung der Sprache, Urteile, Schlüsse, Induktion, Gefühle, Instinkt, Wille, Seele und ihr Verhältnis zum Körper, Knabe und Mädchen, Charakter. 2. Pädagogisches: Häusliche Erziehung (körperliche Pflege von Kindern, Spiele, Handfertigkeit, Gespräch, Befehl, Belohnung, Strafe usw.); Erziehung in Kindergärten und ihre Methoden; Schulerziehung (Unterricht, Zucht und das Verhältnis der häuslichen Erziehung zu der in der Schule.)

h) Bei der Handarbeit wird besonders Häkeln, Stricken, Sticken, Anfertigung künstlicher Blumen und vieler anderer Sachen, je nach den Ortsverhältnissen, gelehrt. Den praktischen Unterricht begleitet immer der theoretische, besonders über die Materialien, wie Garn, Baumwolle, Seide, Hanf u. dergl. und deren Eigenschaften, Farben, Muster usw.

4. Die Universität und ihre Vorschule. Aus den Ausführungen über die Mittelschule geht hervor, dafs diese nur zur Beibringung einer höheren allgemeinen Bildung bestimmt ist. Ihre Abiturienten sind für ein sofortiges Fachstudium vorbereitet. Zum Universitätsstudium jedoch werden noch eine Erweiterung der höheren allgemeinen Bildung und noch einige besondere Vorbereitungen verlangt. Hierfür gibt es in Japan zwischen den höheren Schulen und der Universität eine besondere Schule, Kōtōgakkō (höhere Schule) genannt. Sie gehört amtlich zu den staatlich selbständigen Fachschulen. Tatsächlich bildet sie bereits eine Vorstufe der Universität.

I. Die Vorschule der Universität. 1. Entwicklung. Der Anfang dieser Schule als Kōtōgakkō datiert vom Jahre 1894; ihre Geschichte reicht jedoch bis auf das Jahr 1886 zurück, wo die Trennung der Mittelschule in die niedere und höhere erfolgte. Es wurde schon erwähnt, dafs die letztere Vorbereitung auf das akademische Studium bestimmt war. Solche Anstalten wurden damals in Tōkyō, Sendai, Kyōto, Kanazawa und Kumamoto errichtet, wo sie heute noch bestehen. Der Lehrgang zerfiel in einen Haupt- und einen Vorkursus. Die Abiturienten der Mittelschule traten gleich in den Hauptkursus ein, während Bewerber, welche die Mittelschule nicht absolviert hatten, erst den Vorkursus durchmachen mufsten, dessen Unterricht den der 3 letzten Jahre der niederen Mittelschu ersetzte. Da diese damals noch nicht sehr verbreitet war, so mufste eine derartige Einrichtung getroffen werden. Die Bewerber waren zumeist nicht Abiturienten der Mittelschule, und somit genötigt, zuerst in den Vorkursus einzutreten.

Die Ordnung von 1894 für die Kōtōgakkō, in der der Minister Inouye seine Ansichten über die Fachbildung verkörperte, reorganisierte die bisherige höhere Mittelschule und machte aus ihr eine Fachschule. Nur als Nebenaufgabe blieb die Vorbereitung zum Universitätsstudium bestehen. Die seit 1887 an der höheren Mittelschule als Nebenkursus angegliederte medizinische Ausbildung ward nun zur »medizinischen Abteilung« der neuen Fachschule. Bald darauf war an der Kōtōgakkō zu Kyōto eine juristische, technische und naturwissenschaftliche, an dem zu Kumamoto eine technische Abteilung neu ins Leben gerufen. Da aber die Absolventen dieser Fachkurse, mit Tokugyōshi (ausgelernter Fachmann) tituliert, nur als Fachleute zweiten Ranges angesehen wurden, zogen es viele Abiturienten der Mittelschule vor, in die Universität einzutreten. Die Folge war, dafs sich diese Fachabteilungen nicht nach Wunsch entwickelten. Zur Zeit existiert nur noch die technische Abteilung zu Kumamoto. Die medizinischen Abteilungen bestehen seit 1901 als selbständige Staatsschulen (vergl. die Medizin-Akademie). In der Gegenwart ist die Kōtōgakkō im wesentlichen nur eine Vorschule für die Universität.

Die 1900 neu festgelegten Bestimmungen streben eine bei aller Beschränkung auf das Elementare dennoch recht gediegene Vorbildung zum Universitätsstudium an, welche auf Grund der älteren Bestimmungen kaum zu erzielen war. In den erläuternden Ausführungen des Unterrichts-Ministers Vicomte Kabayama zu diesen Bestimmungen ist die Notwendigkeit der Reform betont. Es heifst unter anderem: »Ausreichende Kenntnisse in den fremden Sprachen seien als Voraussetzung für die Fachbildung von grofser Wichtigkeit. Die Erfahrung lehre, dafs der Durchschnitt der Abiturienten der Kōtōgakkō auf der Universität durch ungenügende Sprachkenntnisse auffalle. Daher

sei eine Vermehrung des sprachlichen Unterrichts notwendig, besonders um geeignete westländische Werke studieren zu können. Leider entspreche erfahrungsgemäfs nicht immer die Vermehrung der sprachlichen Unterrichtsstunden auch den Fortschritten, daher sei gleichzeitig auch die Verbesserung der Unterrichtsmethode zu erstreben. Zum Fachunterricht seien daher möglichst ausländische Lehrbücher zu benutzen.« Diese Anschauungen sind grundlegend für den ganzen Lehrbetrieb geworden.

2. Organisation. a) Der Lehrbetrieb in dieser Schule geschieht in voller Rücksicht auf die Zukunft der Schüler. Teilweise werden sie zwar, soweit ihre Fächer miteinander näher verwandt sind, gemeinschaftlich, im wesentlichen aber nach den gewählten Berufen getrennt unterrichtet. Es gibt drei Kurse mit je dreijähriger Lehrdauer. Der erste ist für Juristen, Literatur- und Philosophie-Studierende, der zweite für Studierende der Technik, der Naturwissenschaften und der dritte schliefslich für Mediziner und Pharmacologen bestimmt. Es existieren jetzt im ganzen Lande 8 Kōtōgakkō, aufser in den oben genannten Städten je eine in Okayama, Yamaguchi und in Kagoshima. Die Gesamtzahl der Schüler dieser Kurse belief sich 1904 auf 4890 (2207 dem 1. Kursus, 1673 dem 2. und 1010 dem 3. angehörig) und die der Lehrer auf 315 (davon 24 Ausländer).

b) Das Aufnahmeexamen, dem sich die Abiturienten der Mittelschule infolge des starken Andrangs unterziehen müssen, wird an den einzelnen Kōtōgakkō abgehalten. Die Entscheidung fällt aber die Ministerialkommission, die kurz vor dem Examen zu prüfende Fächer (meist Mathematik, Sprachen und einige andere) anzeigt und sie zur Durchsicht stellt. Bei der Anmeldung geben die Bewerber eine Fakultät an, der sie später angehören wollen. Mit Rücksicht darauf geschieht die Beurteilung der Arbeiten. Der Zweck dieser Prüfungsweise ist die Erlangung einer gleichmäfsigen Befähigung der aufgenommenen Schüler; denn sonst könnte diese je nach der Schule sehr verschieden sein. Im übrigen werden auch Leute, die nicht die Mittelschule vollendet haben, nach Bestehen einer Vor- und einer Hauptprüfung zugelassen, welche mit der Prüfung für die Abiturienten zusammenfällt. Die Konkurrenz unter den Abiturienten selbst ist so grofs, dafs 1904: von 4214 Bewerbern nur 1612 zugelassen wurden. Für Nichtabiturienten ist die Aufnahme beinahe aussichtslos.

c) Das Schuljahr zerfällt in Trimester. Doch ist die Einteilung eine andere als an den Volks- oder höheren Schulen. Dadurch wird den Abiturienten eine Pause zwischen der Entlassung aus der Mittelschule und dem Eintritt in die Kōtōgakkō gewährt, in der sie sich auf das Aufnahmeexamen vorbereiten können. Das erste Trimester fällt zwischen den 11. September und den 24. Dezember, das zweite zwischen den 8. Januar und den 31. März und das dritte zwischen den 8. April und den 10. Juli. Die Sommerferien dauern regelmäfsig vom 11. Juli bis zum 10. September, die Winterferien vom 25. Dezember bis zum 7. Januar und die Frühlingsferien vom 1. bis zum 7. April; die Zulassung erfolgt gewöhnlich im Juli. Diese Zeiteinteilung ist auch für die meisten staatlichen Fachschulen mafsgebend.

d) Jede Anstalt hat Internate. Der Aufenthalt daselbst ist freiwillig. Die Wohnhäuser der Anstalt bieten nicht für sämtliche Schüler Raum; hauptsächlich wohnen darin die Schüler aus ferneren Provinzen. Die Kosten für Unterkunft und Verpflegung sind möglichst niedrig bemessen.

e) An Schulgeld werden jährlich 25 Yen gezahlt und zwar in drei Raten.

3. Unterricht. Die Kōtōgakkō erscheint als die eigenartigste Lehranstalt im ganzen Schulwesen Japans. Hier reifen die Abiturienten der Mittelschule zu jungen Männern heran; ihre Laufbahn liegt deutlich vor ihnen. Bildet doch das Studium, welches sie jetzt wählen, das Fundament ihres Lebensberufes! Grofs ist also das Interesse der Schüler an diesem Lehrgang. In voller Hoffnung und mit frischem Mut gehen sie ans Werk. Sie können sich hier um so mehr auf ihr Studium konzentrieren, je mehr ihr Selbstvertrauen als Abiturienten der Mittelschule erstarkt und je mehr sie sich ihrer grofsen Verantwortlichkeit in ihrer künftigen Tätigkeit bewufst werden. So ist diese Anstalt eine heilige Stätte, wo sich die Schüler in ernster Arbeit auf ihr späteres Studium vorbereiten; dazu gesellt sich, dafs das Durchschnittsalter auf Lebensjahre

fällt, in denen die Jugend zu denken beginnt. Sie philosophieren, grübeln; kurz, sie fühlen ihre geistige Selbständigkeit. Mit all dem hat natürlich der Unterricht zu rechnen. Es liegt darüber keine gesetzliche Regelung vor. Der ganze Unterricht ist dem Gutachten der Lehrer überlassen, ebenso das Pensum. Die Aufgabe der Lehrer ist, diese Schüler richtig zu leiten und zum Universitätsstudium genügend vorzubereiten. Deshalb ist auch die Lehrtätigkeit im Vergleich mit der in der Mittelschule freier. Die Lehrer empfehlen den Schülern Lehrbücher, die diesen bei ihrem häuslichen Studium von Vorteil sind. In der Klasse selbst dozieren die Lehrer nach ihren Ausarbeitungen, während sich in der Mittelschule der Unterricht wesentlich auf Lehrbücher stützt. Zur Übung werden häusliche Arbeiten gegeben, auch Klassenarbeiten und Extemporalia geschrieben. In den naturwissenschaftlichen, technischen, landwirtschaftlichen, und medizinischen Kursen wird auch unter Leitung der Lehrer und Assistenten experimentiert. Das Material hierzu wird von der Schule geliefert.

Stundenplan der drei Kurse an der Vorschule der Universität

Kursus	I.			II.			III.		
Jahrgang	I.	II.	III.	I.	II.	III.	I.	II.	III.
Ethik	—	—	1	—	—	1	—	—	1
Japanisch	—	—	—	3	—	—	3	—	—
Japanisch und Chinesisch	6	5	4	—	—	—	—	—	—
Latein	—	—	((2))	—	—	—	—	—	2
Englisch	(9)	(9)	(8)	8	7	4	(3)	(3)	(3)
Deutsch	(9)	(9)	(8)	(8)	(7)	(4)	13	13	10
Französisch	(9)	(9)	(8)	(8)	(7)	(4)	(3)	(3)	(3)
Logik und Psychologie	—	2	—	—	—	—	—	—	—
Geschichte	3	3	3	—	—	—	—	—	—
Rechtsencyklopädie	—	—	2	—	—	—	—	—	—
Allgemeine Volkswirtschaft	—	—	(2)	—	—	—	—	—	—
Mathematik	—	—	—	5	4	6	3	2	—
Physik	—	—	—	—	3	3	—	3	6
Chemie	—	—	—	—	3	5	—	3	6
Zoologie und Botanik	—	—	—	—	—	—	4	3	—
Geologie und Mineralogie	—	—	—	—	—	2	—	—	—
Zeichnen	—	—	—	4	4	2	—	—	—
Turnen	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Total	30	31	29	31	31	30	29	30	31

Anmerkung: Von den mit ( ) versehenen Ziffern werden bei dem I. Kursus beliebige 2 Fächer, bei den anderen Kursen ein Fach genommen; die mit (( )) versehenen Fächer deuten auf fakultative Fächer hin.

a) Ethik. Während in der Volksschule, wie auch in der Mittelschule allgemeine Moralbegriffe gegeben werden, wird hier die Ethik als Wissenschaft behandelt; doch gestattet die beschränkte Stundenzahl nur die Besprechung der wichtigsten ethischen Forderungen. — b) Japanisch und Chinesisch wird in derselben Weise wie in der Mittelschule unterrichtet. Zur japanischen Lektüre dienen Lesebücher, die Geschichte und Aufsätze der bedeutendsten Dichter älterer Zeiten und Auszüge aus japanischen klassischen Werken enthalten, wie Tosanikki (Tagebuch auf einer Reise) von Ki no Tsurayuki (882—946), Makura no sōshi (literarisches Skizzenbuch) von Seishōnagon (Ende 10. Jahrhunderts), Genji monogatari (ein klassischer Roman) von Murasakishikibu (Ende 10. Jahrhunderts), Ōkagami (eine romanhafte Geschichte) von Fujiwara no Tamenari (Anfang 12. Jahrhunderts), Jinnō shōtoki (eine Geschichte der Kaiserlichen Dynastie) von Kitabatake Chikafusa (1203—1350), Tsurezuregusa (literarisches Skizzenbuch) vom Priester Kenkō, (1283—1350). Zur chinesischen Lektüre bedient man sich hauptsächlich der Auszüge chinesischer Klassiker. — c) Wie

oben erwähnt, wird in der Mittelschule nur eine europäische Sprache, entweder Englisch oder Deutsch, gelehrt. Daher sollten alle Abiturienten der Mittelschule, ob sie Englisch oder Deutsch gelernt haben, ohne weiteres in jede Kōtōgakkō zugelassen werden. Mit Ausnahme der zu Tōkyō sind jedoch alle übrigen so eingerichtet, dafs nur Englisch treibende Abiturienten zugelassen werden können. Deutsch, das neben Englisch verlangt wird, lernen die Schüler erst in der Kōtōgakkō. Zum grammatischen Unterricht im Deutschen dienen den Schülern gewöhnlich englisch-deutsche Konversations-Grammatiken, wie: German course von Comfort, Ottos Konversations-Grammatik u. dergl., zur Lektüre Lesebücher, wie die von Buchheim, einige, die von japanischen Lehrern zusammengestellt sind, sowie leichtere Real- und Fachbücher. Zur englischen Lektüre werden allerdings etwas schwierigere Materialien benutzt, wie: Lord Chesterfield's Letters to his Son, Human Intercourse von Hamerton, Intellectual Life von demselben, Tales from Shakespeare von Lamb, Essays von Emerson, Lord Chatham von Macaulay, Warren Hastings von demselben, Hero Worship von Carlyle, Christmas Carols von Dickens, Extracts from Mill & Spencer, Swinton's English literature, Tennyson's Poems, Huxley's Lay Sermons, Tyndall's Belfast Address, 18th Century Writers, Best Orators, Pushing to the Font, Great Leaders. Die Kōtōgakkō zu Tōkyō hat besondere Unterabteilungen für Medizin, deutsches und französisches Recht, deutsche und französische Literatur, zu welchen Deutsch oder Französisch treibende Abiturienten zugelassen werden. Dem Unterricht in einer zweiten Sprache für diese, d. h. für den Deutschtreibenden Englisch oder Französisch, für den Französischtreibenden Deutsch oder Englisch, liegen grammatische Lehrbücher wie die von Gafspey-Otto-Sauer zu Grunde. Zur Lektüre für deutschtreibende Abiturienten werden vorwiegend deutsche Klassiker, wie Schiller (Wilhelm Tell, Jungfrau von Orleans, Don Carlos, Wallenstein, Maria Stuart, Was heifst und zu welchem Zweck studiert man Universalgeschichte?, die Gesetzgebung des Lykurgus und Solon; Auszüge aus den Geschichten des Abfalls der Niederlande und dem dreifsigjährigen Krieg, usw.), Goethe (Auszüge aus Dichtung und Wahrheit, Italienische Reise, Götz von Berlichingen usw.); Lessing (Minna von Barnhelm, Nathan der Weise, Emilia Galotti, Laokoon usw.) und oft Realienbücher, wie die Göschen-Sammlung benutzt. Französisch treibende Abiturienten gibt es zur Zeit noch nicht. Für die drei europäischen Sprachen ist an jeder Kōtōgakkō wenigstens 1 einheimischer Lehrer angestellt, der hauptsächlich den Unterricht in Konversation und Aufsatz übernimmt. — d) Der Geschichtsunterricht zerfällt in den orientalischen und den occidentalischen. Für den ersteren werden japanische, für den letzteren oft europäische Lehrbücher, wie: Andrees Weltgeschichte, Freeman's General-Sketch benutzt. e) In Logik und Psychologie wird nur der Grundrifs gegeben. f) In der Rechtsencyklopädie, ebenso wie in der Volkswirtschaft werden die Schüler oft unter Benutzung von Lehrbüchern in der betreffenden Sprache unterrichtet; so wird oft für englisches Recht Terry's Principles of law, für deutsches Recht Gareis' Rechtsencyklopädie verwendet. g) Vom Lateinischen werden im wesentlichen nur grammatische Regeln gegeben, so dafs die Abiturienten hierin einigermafsen Bescheid wissen. — h) Der mathematische Unterricht ist je nach dem Kurse verschieden. Die Schüler für Naturwissenschaften, landwirtschaftliche Wissenschaften und Technik lernen: Algebra, analytische Geometrie, Trigonometrie, Differenzialrechnung, Integralrechnung und Mechanik. Die Schüler der literarischen Wissenschaften lernen den Grundrifs der analytischen Geometrie, Differenzial- und Integralrechnung. Die Mediziner endlich haben Algebra, Geometrie, Trigonometrie, Differenzial- und Integralrechnung. — i) In der Physik werden die Schüler der Naturwissenschaften, landwirtschaftlichen Wissenschaften, Technik und Medizin theoretisch und experimental in folgenden Zweigen unterwiesen: Die Lehre von der Wärme, dem Schall, der Optik, Magnetismus und Elektrizität, während die für literarische Wissenschaften nur einen Grundrifs der allgemeinen Physik kennen lernen. Ferner wird organische und anorganische Chemie gelehrt. — j) Der Unterricht in Geologie zerfällt in: Geotektonik, Gesteinslehre, Formationslehre und Ge-

schichte, der in der Mineralogie in die allgemeine und die spezielle Mineralogie. — k) Von der Zoologie lernen die Schüler der naturwissenschaftlichen und technischen Fakultät nur Klassifikationslehre und Morphologie, die Mediziner aufserdem vergleichende Anatomie. In der Botanik werden die Schüler für die naturwissenschaftliche und landwirtschaftliche Fakultät nur in der Systematik und in der Morphologie, die Mediziner auch in der pharmazeutischen Botanik unterrichtet. — l) Der Zeichenunterricht zerfällt in die Lehre von der Perspektive, die darstellende Geometrie und in Maschinenzeichnen. — m) Von der Feldmefskunst werden die Horizontalmessungen, Höhenmessungen und Vermessungsmethoden gelehrt. An diesen Unterricht schliefst sich die Landesaufnahme an. — n) Dem theoretischen Turnunterricht liegt das Felddienstreglement der Armee zu Grunde. Die praktischen Übungen zerfallen in Exerzieren und Gerätübungen. Zur Förderung des militärischen Geistes werden jährlich einmal sogenannte Schülermanöver während einer Dauer von 3 oder 4 Tagen abgehalten. Dabei machen sämtliche Schüler unter Oberleitung der Turnlehrer, die meistens Offiziere a. D. sind, kleine Felddienstübungen.

4. Die Schülervereine. Jede Kōtōgakkō hat einen Schülerverein. Derselbe hat einen halboffiziellen Charakter, d. h.: zur Teilnahme sind sämtliche Schüler und Lehrer nicht nur berechtigt, sondern sogar verpflichtet. Sie alle müssen zur Unterhaltung einen Beitrag entrichten. Die Aufgabe des Vereins ist die Pflege der körperlichen, wie auch der literarisch-rethorischen Geschicklichkeit. Die Geschäftsführung übernimmt unter Aufsicht des Direktors eine Schüler-Kommision. Die Organisation ist überall ziemlich gleich. Die Schülervereine gliedern sich meist in die Abteilungen für Literatur, Reden, Fechten, Bogenschiefsen, Ballspielen, Rudern und Schwimmen. Die literarische Abteilung verteilt gewöhnlich regelmäfsig an die Mitglieder eine gedruckte Zeitschrift, die poetische und prosaische Werke der Lehrer und Schüler und Berichte von Schulangelegenheiten enthält. Die rethorische Abteilung veranstaltet häufig öffentliche Sitzungen, in denen sowohl Mitglieder, als auch bedeutende Persönlichkeiten Gastreden halten. Die Abteilungen für Fechten, Bogenschiefsen und Ballspielen geben in jedem Trimester ein öffentliches Fest. Die Ruderabteilung veranstaltet alljährlich eine oder zwei Ruderregatten, daran beteiligen sich auch oft Schüler von anderen Schulen. In diesem Fall bleibt natürlich ein Wettrudern der beteiligten Schulen nicht aus, auf dessen Resultat die ganze jugendliche Welt gespannt ist. Die Schwimmabteilung schliefslich eröffnet im Hochsommer regelmäfsig in einem naheliegenden Gewässer Schwimmübungen. Derartige Institutionen finden sich auch an allen übrigen Staatsschulen.

2. Die Universität. Das japanische Universitätsstudium ist in schulmäfsige Form gekleidet. Mit kleinen Ausnahmen schreitet der Studierende, vom Eintritt bis zum Schlufs, jedes Jahr mit Bestehen von Prüfungen in den vorschriftsmäfsigen Pensen vor. Das Schlufsexamen hat dafür teilweise die Bedeutung eines Staatsexamens. Ein Vergleich mit den verschiedenartigen Universitäten des Abendlandes läfst sich wohl schwer anstellen. Kurz, sie ist als die höchste reine Fachschule zu betrachten. Die Fakultätseinteilung ist eine eigenartige. Vor allem dürfte es auffallend erscheinen, dafs die theologische Fakultät fehlt. Dies beruht darauf, dafs die Religion in Japan einen ganz privaten Charakter hat und der Staat sie nur beaufsichtigt, aber nicht fördert. Die Theologen für alle Konfessionen studieren daher auf besonderen Akademien, die fast jede Sekte auf ihre Kosten unterhält. Die übrigen Wissenschaften geniefsen fast ohne Ausnahme eine gleiche Berechtigung. Ob eine zu denen des Geistes oder der Technik gehört, kommt nicht in Frage. Alles, was dem Staat Nutzen bringt, ist berücksichtigt. Mit dem Aufschwung der höheren Schulen hat das Universitätswesen aus finanziellen Gründen bisher nicht Schritt halten können. In den letzten drei Jahrzehnten sind nur zwei Universitäten, die in Tōkyō und zu Kyōto, errichtet worden. Die Gründung einer dritten ist zwar seit langem projektiert, bisher aber noch nicht ausgeführt worden.

1. Entwicklung. a) Die Kaiserliche Universität zu Tōkyō ist die Verschmelzung einer Anzahl von Staatsakademien. Erst 1877 trat sie unter dem Namen »Universität

Tökyö« (Tökyö Daigaku) ins Leben. Sie umfafste um diese Zeit nur die juristische, die naturwissenschaftliche und die medizinische Fakultät. Die 3 ersteren führen ihren Ursprung auf das Institut zum Studium westländischer Wissenschaften (Kaiseijo), das, wie erwähnt, schon unter dem Tokugawa-Shogunat bestand und 1869, also gleich nach derRestauration, wieder eröffnet wurde. Seine Aufgabe war hauptsächlich die Pflege der modernen Sprachen, wie auch der juristischen, chemischen, technischen und mathematischen Fächer. Zwar wurde der Titel mehrfach geändert, indessen blieben Organisation und Lehrbetrieb im wesentlichen dieselben, bis durch Vereinigung des Instituts mit der medizinischen Akademie (Igakkö) in Tökyö die Universität entstand. Diese Medizinalakademie sah auch schon auf ein längeres Lebensalter zurück. Sie war nämlich die wiederhergestellte Medizinalschule (Igakujö) unter dem Tokugawa-Shogunat, Nach ihrer Wiederherstellung 1868 rangierte sie als die höchste Medizinalakademie, in der deutsche Ärzte als Lehrer tätig waren. So war eine Universität mit 4 Fakultäten geschaffen. Ihre Einrichtungen wurden in der Folge vielfach geändert und verbessert; es wurden Ausländer als Lehrer berufen, Bestimmungen über Studiendauer, Nachkurse, Hospitanten, Titel der Graduierten u. a. m. erlassen. Die Vereinigung der 2 Akademien und ihre innere Umgestaltung ergibt aber noch nicht ein klares Bild der heutigen Universität. Die juristische Akademie zu Tökyö, die 1877 von dem Justizministerium neben der juristischen Fakultät gegründet war, um dem damaligen grofsen Bedürfnis nach Juristen zu entsprechen, ging 1885 in das Ressort des Unterrichtsministeriums über und wurde im darauffolgenden Jahre mit der juristischen Fakultät vereinigt. Dies wäre allerdings noch nicht als eine Vergröfserung der Universität zu betrachten. Das Jahr 1886 brachte den Erlafs der akademischen Verfassung, die der bisherigen Universität Tökyö den Namen »Kaiserliche Universität« gab. Zu gleicher Zeit fand wieder ihre Erweiterung um eine Fakultät, und zwar um die technische, statt. Diese hängt mit der technischen Hochschule zusammen, die das Ministerium für öffentliche Arbeiten 1871 ins Leben gerufen hatte, und die seit ihrer Aufhebung im Jahre 1885 unter der Aufsicht des Unterrichtsministeriums stand. 4 Jahre nach dieser Einverleibung, also 1890, erfolgte die letzte Erweiterung, die Aufnahme der Landwirtschafts- und Forstakademie zu Komaba bei Tökyö in die Universität unter dem Namen »Landwirtschaftliche Fakultät«. Diese selbst war 1881 durch Verschmelzung der Forstakademie, die 1877 vom Ministerium für Ackerbau und Handel ins Leben gerufen war, mit der Landwirtschaftsakademie (gegründet 1874) entstanden. Gegenwärtig umfafst also die Kaiserliche Universität zu Tökyö 6 Fakultäten: die juristische, technische, literarische, naturwissenschaftliche, medizinische und landwirtschaftliche.

b) Die Kaiserliche Universität zu Kyöto brauchte derartige Wandlungen nicht durchzumachen; sie wurde 1897 von vornherein als Kaiserliche Universität gegründet, nur dafs das Schulgebäude der dortigen Kötögakkö zum Universitätsgebäude benutzt wurde. Von den 4 Fakultäten, die sie dem Plan nach haben soll: die juristische, medizinische, literarische und naturwissenschaftlich-technische, fehlt jetzt nur noch die literarische. Die medizinische Fakultät an der Kaiserlichen Universität Kyöto hat ihren Sitz sowohl in Kyöto selbst, als auch in Fukuoka in der Provinz Chikuzen. Der Unterricht der naturwissenschaftlich-technischen Fakultät begann am 14. September 1897 und der der juristischen, sowie der medizinischen Fakultät am 11. September 1899 in Kyöto. Die medizinische Fakultät in Fukuoka besteht erst seit 1903.

2. Organisation und Unterricht. a) Die Verfassung. Die Organisation beider Universitäten beruht auf der akademischen Verfassung vom 10. August 1886. Hiernach ist die Unterweisung bezw. die Erforschung der für das Staatsleben wichtigen Wissenschaften nach Theorie und Praxis das eigentliche Ziel der Universität. Die Universität besteht, gleich der in Tökyö, eigentlich aus 6 Fakultäten und dem sogenannten Daigakuin, einem Nachkursus, University Hall, wie es im Englischen heifst. In der Fakultätseinteilung bildet die Universität Kyöto der Kaiserlichen Verordnung vom 18. Juni 1897 gemäfs eine Ausnahme.

An der Spitze der Universität steht der Präsident. Die Amtsgeschäfte jeder Fakultät

leitet ein Dekan, der dem Präsidenten unterstellt ist. Das übrige Bureau-Personal der Universität bilden Sekretäre, Inspektoren und Kanzlisten. Der Lehrkörper jeder Fakultät besteht aus Professoren und Hilfsprofessoren. Als Gehilfen dieser Dozenten sind an jeder Fakultät eine Anzahl Assistenten, sowie Schreiber, in manchen Laboratorien und Kliniken Hilfsarbeiter angestellt. Der Präsident ist befugt, nach Bedarf Lektoren und Ausländer als Dozenten einzusetzen; Privatdozenten gibt es in Japan nicht. Professoren, die sich um die Universität besonders verdient gemacht oder sich durch wissenschaftliche Verdienste ausgezeichnet haben, wird, ob Inländer, ob Ausländer, auf Befehl des Kaisers der Titel »Ehrenprofessor« erteilt. Die Vorschläge hierzu macht der Minister. Ein Senat und ein Professorenkollegium der einzelnen Fakultäten vervollständigen den Verwaltungsapparat. Ersterer wird gebildet aus den Dekanen und einer Anzahl Professoren, welche von dem Professorenkollegium der einzelnen Fakultäten gewählt und vom Minister für 3 Jahre bestätigt werden. Er wird nach Bedarf von dem Präsidenten einberufen, der in ihm den Vorsitz führt. Hier werden alle für die Universität wichtigen Angelegenheiten zur Entscheidung gebracht. Das Kollegium jeder Fakultät, dem ihre sämtliche Professoren angehören und in welchem hauptsächlich Fakultätsangelegenheiten ihre Erledigung finden, wird vom Dekan als Vorsitzenden einberufen.

b) Der Unterricht besteht in Vorlesungen und praktischen Übungen. Da das Bestehen des Schlufsexamens dem Staat nicht nur die wissenschaftliche Befähigung der Graduierten in ihrem Fach, sondern auch ihre sofortige Verwendbarkeit zum praktischen Beruf garantiert, so richtet sich auch der Unterricht darnach. Lehrstühle sind nur für die wichtigsten Fächer angesetzt, die zu diesem Zwecke unentbehrlich sind.

Die einzelnen Fakultäten setzen sich z. Z. aus folgenden Kursen zusammen: 1. juristische Fakultät: Rechtswissenschaft und Staatswissenschaft, 2. medizinische: Medizin und Pharmocologie (der letzte Kursus nur in Tōkyō), 3. die technische Fakultät zu Tōkyō: Bauingenieurwesen, Maschineningenieurwesen, Schiffsbaukunde, Waffenlehre, Elektrotechnik, Architektur, angewandte Chemie, Sprengstofflehre, sowie Bergbau- und Hüttenwesen. Die naturwissenschaftlich-technische Fakultät zu Kyōto: Mathematik, Physik, reine Chemie, technische Chemie, Bauingenieurwesen, Maschineningenieurwesen, Elektrotechnik, Bergbau- und Hüttenwesen. 3. die literarische Fakultät: a) philosophischer Kursus: 1. Philosophie und Geschichte der Philosophie; 2. chinesische Philosophie; 3. indische Philosophie; 4. Psychologie; 5. Ethik; 6. Religionswissenschaft; 7. Ästhetik; 8. Pädagogik; 9. Soziologie. b) Geschichtlicher Kursus: 1. Japanische Geschichte, 2. chinesische Geschichte; 3. europäische Geschichte. c) Literarischer Kursus: 1. Japanische Literatur; 2. chinesische Literatur; 3. Sanskrit-Literatur; 4. englische Literatur; 5. deutsche Literatur; 6. französische Literatur; 7. Philologie. 4. Die naturwissenschaftliche Fakultät: Mathematik, Astronomie, theoretische Physik, Experimental-Physik, Chemie, Zoologie, Botanik, Geologie. 5. Die landwirtschaftliche Fakultät: Landwirtschaft, landwirtschaftliche Chemie, Forstwissenschaft, Tierarzneikunde.

Die Übungen werden unter Leitung von bestimmten Dozenten in verschiedenen Formen, wie Debatte, Ausarbeitungen von gegebenen Aufgaben für Juristen, Forschungen für Mediziner und Naturwissenschaftler abgehalten. Hierfür stehen Institute, Laboratorien, Kliniken u. a., die mit Lehrmitteln ausgerüstet sind, zur Verfügung. Besonders sind zu nennen: der Botanische Garten, das seismologische Observatorium, die Sternwarte, sämtlich zu Tōkyō, die naturwissenschaftlichen und anthropologischen Museen in dem Universitätsgebäude selbst, die zoologische Station in Misaki usw. Die Ausländer halten die Vorlesungen je nach dem Kurse entweder in ihrer Muttersprache oder in englischer Sprache ab.

c) Stellung des Personals. Dozenten sind, abgesehen von den Lektoren und Ausländern, die intermistisch tätig sind, höhere Staatsbeamte. Eine Rang und Gehälter der höheren Staatsbeamten an der Kaiserl. Universität regelnde Verfügung wurde zuerst 1897 erlassen. Nach diesen Bestimmungen ist der Präsident ein höherer Staatsbeamter 1. resp 2. Klasse. Der Professorenrang liegt zwischen der 1. und 6. Klasse; höhere Staatsbeamte von der 2.

Klasse an aufwärts entsprechen etwa dem der Regierungspräsidenten. Die Hilfsprofessoren rangieren zwischen der 5. und 7., Sekretäre als höhere Staatsbeamte zwischen der 5. und 7., Sekretäre als höhere Staatsbeamte zwischen der 3. und 7., die Inspektoren als solche unter der 4. Klasse. Assistenten und Schreiber sind Subalternbeamte. 1904 waren an der Tōkyōer Universität im ganzen 270 Dozenten (15 Ausländer) und an der zu Kyōto 112 (1 Ausländer) tätig.

Die Gehälter der Dozenten setzen sich aus dem Gehalt und dem Kollegienhonorar zusammen. Der Präsident hat ein Jahresgehalt von 2500—4000 Yen, Professoren 800 bis 1600 Yen, Hilfsprofessoren 300—800 Yen, die Sekretäre 900—2000 Yen und die Inspektoren schliefslich 700—1600 Yen. Das jährliche Kollegienhonorar der Professoren liegt zwischen 400 und 1200 Yen. Je nach ihrem Dienste, d. h. nach der Zahl der Kollegien, fixiert der Minister den Betrag. Die Hilfsprofessoren erhalten ebenfalls je nach ihrer Tätigkeit die Hälfte des Betrages, der den Professoren zusteht. Der Ausländer und Lektoren Gehälter hängen von dem Vertrag ab.

d) Studiendauer und Studienzeit. Die Studiendauer für Juristen und Mediziner bebeträgt 4, bei allen übrigen Fakultäten 3 Jahre. In Kyōto ist Juristen und Medizinern ein acht-, den übrigen Studenten nur ein sechsjähriges Studium gestattet, während in Tōkyō, wo diese Bestimmung nicht besteht, Studenten, die das Examen für denselben Jahrgang zweimal nicht bestehen, bei manchen Fakultäten entlassen werden. — a) Bei der Universität Tōkyō ist jedes Studienjahr in Trimester geteilt. Das erste umfafst 105 Tage und zwar die Zeit vom 11. September bis 24. Dezember, das zweite 83 Tage vom 8. Januar bis 31. März und das dritte 94 Tage vom 8. April bis 10. Juli. Die Ferien sind, wie folgt, verteilt: Winterferien: vom 25. Dezember bis 8. Januar, Frühlingsferien: vom 1. bis 7. April, und Sommerferien: vom 11. Juli bis 10. September. — b) An der Universität Kyōto hat man nur 2 Semester: das sogenannte Herbst- und das Frühlingssemester. Das erstere beginnt am 11. Juli und schliefst mit dem 20. Januar; Vorlesungen werden in diesem Semester vom 11. September bis 24. Dezember gehalten. Das Frühlingssemester beginnt mit dem 21. Januar und endigt am 10. Juli. Die Winterferien dauern vom 25. Dezember bis zum 20. Januar; die Sommerferien vom 11. Juli bis zum 10. September.

e) Studenten und ihre Zulassung. Beim Beginn jedes Studienjahres erfolgt der Eintritt der Abiturienten der Kōtōgakkō, die alle gleich berechtigt sind, in die Universität. Falls der Andrang in einer Fakultät zu stark ist, so müssen sich die Bewerber einer Auswahlprüfung unterziehen; Examinanden, die diese nicht bestehen, werden gewöhnlich bei dem nächsten Aufnahmetermin zugelassen. Liegt dagegen für eine Fakultät nicht eine ausreichende Zahl von Bewerbungen vor, so können auch angemeldete Absolventen solcher Staatsschulen zum Studium zugelassen werden, die vom Unterrichtsminister der Kōtōgakkō gleich gestellt sind; ferner auch Personen, die das akademische Aufnahmeexamen bestanden haben. Dies wird entweder an der Universität selbst oder in ihrem Auftrage in einer Kōtōgakkō abgehalten. Dieses Examen entspricht der Abgangsprüfung bei der letzteren. Neben den Studenten gibt es Hospitanten. Diese werden jedoch nur dann zugelassen, wenn sie das 19. Lebensjahr überschritten haben, und die Zahl der Studenten nicht vollzählig ist. Vorher müssen sie jedoch eine Prüfung bestehen, die die zuständigen Dozenten abhalten. Frauen ist der Besuch der Universität nicht gestattet. Die Studienweise ist je nach der Fakultät verschieden. In den meisten hat der Student den den einzelnen Jahrgängen vorgeschriebenen Vorlesungen beizuwohnen, die zusammen sein Pensum ausmachen. Bei der juristischen und literarischen Fakultät werden ständig Vorlesungen abgehalten, ohne dafs diese auf bestimmte Jahrgänge festgesetzt wären. Die Juristen hören nur solche, die zur Vorbereitung für die mehrmaligen Prüfungen am geeignetsten sind. Der Studierende der literarischen Fakultät hat stets mindestens vier beliebige Vorlesungen zu hören und diese jedesmal attestieren zu lassen. Die Gesamtzahl der Studierenden an der Tōkyōer Universität belief sich 1904: auf 3655 (1152 Juristen, 535 Mediziner, 502 Techniker, 372 Literaturstudierende, 99 Naturwissenschaftler,

399 Studierende von landwirtschaftlichen Wissenschaften) und die der zu Kyoto auf 888 (305 Juristen, 266 Mediziner, 247 Studierende der naturwissenschaftlich-technischen Fakultät).

f) Das Examen. Die Studierenden werden bei den meisten Fakultäten, so oft es die Dozenten für nötig erachten, wenigstens aber am Schlusse jeden Studienjahres, geprüft. Das Schlufsexamen, das mit geringer Ausnahme als Staatsexamen gilt, wird bei manchen Fakultäten nach Vollendung des ganzen Studiums besonders abgehalten. Bei anderen hat das Examen am Schlusse des letzten Jahres bereits den Wert eines Staatsexamens. Zur Abhaltung des Schlufsexamens wird gewöhnlich von den Dozenten ein Prüfungskomité gebildet. Bei diesem Examen pflegt der mündlichen Prüfung und der Klausurarbeit die Ablieferung von Abhandlungen vorauszugehen. Die Prüfung in fakultativen Fächern ist von dem Wunsch des Studenten abhängig. Das Examen der juristischen, medizinischen und literarischen Fakultät gestaltet sich anders, als die übrigen. Die Juristen haben in Tōkyō innerhalb 8, in Kyōto innerhalb 6 Jahren vier Prüfungen der Reihe nach abzulegen und zwar jährlich höchstens eine. Auf die vierte bezw. dritte folgt das Schlufsexamen. Hierbei wird nicht in allen in Betracht kommenden, sondern nur in gewissen, zu Tokyō z. B. in fünf Fächern, geprüft. Diese werden kurz vor dem Examen namhaft gemacht. Die Prüfungen der Mediziner in den einzelnen Fächern finden am Schlufs der Vorlesungen statt; sie gelten in Kyōto gleich als Staatsexamen, während in Tokyō das letztere, als Schlufsexamen, besonders abgehalten wird. Die Pharmacologen werden in gleicher Weise wie die Mediziner geprüft. Der Student der literarischen Fakultät hat nur am Schlusse des dritten Jahres ein Examen in 5—8 Fächern abzulegen. Diesem geht je nach dem Hauptfach ein solches in zwei von den Sprachen: Englisch, Deutsch und Französisch voraus. Daran schliefst sich für alle ohne Ausnahme eine Prüfung im Japanischen und Chinesischen. Studierende, die sich bei den Prüfungen in einem Studienjahre besonders ausgezeichnet haben, werden im nächsten zu Freistudenten erhoben; als solche dürfen sie die Vorlesungen honorarfrei hören. Diejenigen, die das Schlufsexamen mit ganz besonders gutem Erfolge abgelegt haben, pflegt der Kaiser mit einer silbernen Uhr zu prämiieren.

Das Bestehen des Schlufsexamens gibt den Studierenden das Recht, sich die Bezeichnung »Gakushi« (Gelehrter) beizulegen, das als ein Merkmal der akademischen Bildung gewissen Wert hat. Zur näheren Kennzeichnung geht diesem Titel der Name jedes Faches vorher. So heifsen die Juristen »Hō-Gakushi«, (Hō = Recht), die Mediziner »Igakushi« (I = Medizin); ebenso gehen den übrigen »Gakushi« die Bezeichnungen »Yaku« (Pharmacologie), »Ko« (Technologie), »Bun« (Literatur), »Ri« (Naturwissenschaft), »Nō« (Landwirtschaft), »Rin« (Forstwissenschaft) und »Jūi« (Tierarzneikunde) voran. Die Graduierten können in ihren Fächern als Staatsbeamte oder in einer unter staatlicher Aufsicht stehenden Praxis wirken. Die Graduierten der juristischen Fakultät werden ohne weiteres beim Gericht oder der Staatsanwaltschaft als Assessoren zugelassen; sie dürfen sich auch als Rechtsanwälte niederlassen. Die Aufnahme in die höhere Verwaltungslaufbahn bedingt das Bestehen des Staatsexamens. Die Hospitanten werden in Bezug auf Prüfungen, Honorar u. dergl. wie die Studenten behandelt. Nach Vollendung ihres Studiums erhalten sie ein Abgangszeugnis, das ihnen in beschränktem Mafse die Rechte der Studenten mit gleichem Zeugnis gewährt. 1904 gingen ab: in Tōkyō 790 Studierende (147 Juristen, 244 Mediziner, 116 Techniker, 87 Studierende der literarischen Fakultät, 20 Naturwissenschaftler, 100 Studierende der landwirtschaftlichen Fakultät) und in Kyōto 156 Studierende (88 Juristen, 15 Mediziner und 53 Techniker).

g) Die Universitätshalle und die Selekta. Beide sind Nachkurse der Universität. Die »Universitätshalle« ist eine Körperschaft der Graduierten, die über bestimmte wissenschaftliche Themata Forschungen anstellt. Graduierte, die hier ihre Studien fortsetzen wollen, haben den Präsidenten um Zulassung zu bitten und zwar mit Angabe der Themata, mit denen sie sich beschäftigen wollen. Über die Zulassung entscheidet der Präsident nach der Zustimmung des Professorenkollegiums der betreffenden Fakultät. Im allgemeinen wird ein bejahender Bescheid

nur hervorragenderen Graduierten zu teil. Die Studienzeit dieses Nachkursus beträgt in Tōkyō im ganzen 5 Jahre, in Kyōto wenigstens 1 Jahr. In den meisten Fakultäten der Universität Tōkyō dürfen die Mitglieder während der ersten 2 Jahre ohne Erlaubnis des Dekans eine andere Beschäftigung nicht übernehmen; sie müssen sich ausschliefslich ihrem eigenen Studium widmen. Nach Ablauf dieser Frist wird ihnen gewöhnlich gestattet, nebenbei eine Stellung anzunehmen. Immerhin müssen sie dem Dekan über die Resultate ihrer Studien einen Bericht erstatten, den er der versammelten Fakultät vorlegt. Mitglieder, die promovieren, d. h. sich um den Titel Hakushi bewerben wollen (s. u.), liefern in Tōkyō zum Schlufs des 5. Jahres, in Kyōto nach Vollendung ihrer Studien dem Dekan ihre Arbeiten ab. Zur Beurteilung derselben bildet sich ein Ausschufs, der je nach Bedürfnis auch eine Prüfung abhält. Das Jahr 1904 wies in Tōkyō 598, in Kyōto 48 Mitglieder auf, von denen 70 in Tōkyō ihr Studium beendeten. Die Studiendauer der Selekta, die nur in Tōkyō eingeführt ist, beträgt gewöhnlich 2 Jahre. Hier setzen die Graduierten ihre Spezialfachstudien fort. Je nach dem zur Verfügung stehenden Raume erfolgt die Zulassung. Selektaner haben kein Anrecht auf die Erlangung eines akademischen Grades. Die beiden Nachkurse sind auch solchen zugänglich, die sich den Graduierten der Universität gewachsen zeigen, z. B. Personen, die auf ausländischen Universitäten promoviert haben. Diese haben aber vor Eintritt eine Prüfung abzulegen.

h) Der akademische Grad. Dieser heifst »Hakushi« (Gelehrter) und ist ein offizieller Gelehrtentitel. Ihn erteilt der Unterrichtsminister nach der Promotionsordnung vom 9. Dezember 1897 und ihren näheren Bestimmungen vom 7. Februar 1898. Es gibt ebenso wie »Gakushi« 9 Gattungen »Hakushi«, die durch Vorsetzen des Namens der Fächer spezialisiert werden: Hogaku hakushi (Gelehrter der Rechtswissenschaft), Igaku hakushi (Gelehrter der Medizin) usw. Zur Erlangung dieses Grades stehen den Bewerbern mehrere Wege offen. Der normale ist die Absolvierung der erwähnten Universitätshalle. Aber auch jedem, der eigene wissenschaftliche Abhandlungen einreicht, kann ein derartiger Titel zu teil werden. In diesem Falle müssen die Bewerber durch ihre Arbeiten den Nachweis führen, dafs ihre wissenschaftliche Befähigung den Graduierten der Universitätshalle gleichkommt. Die Entscheidung hierüber trifft das Professoren-Kollegium der betreffenden Fakultät. Endlich wird dieser Titel Gelehrten zu teil, welche das Hakushi-Kollegium zur Erlangung des Grades für würdig befunden und dem Minister empfohlen hat, sowie endlich auch den Dozenten der einzelnen Fakultäten. Unter dem Hakushi-Kollegium versteht man eine Versammlung von Hakushi, die der Unterrichtsminister zur Begutachtung der Gradverleihung einberuft. Seit Einführung der Promotionsordnung ist bis Ende März 1904: 373 Gelehrten dieser Titel erteilt worden.

i) Honorar und Stiftungen. Der Student bezahlt bei dem Eintritt als Eintrittsgebühr 2 Yen und als Honorar jedes Jahr 25 Yen. Die Studenten der technischen und naturwissenschaftlich-technischen Fakultät haben aufserdem für Materialverbrauch jährlich 10 Yen zu zahlen. Unbemittelten Studenten kann bei der Universität Tōkyō eine jährliche Unterstützung bis zu 120 Yen, bei der Universität Kyōto bis zu 100 Yen von der Universität selbst und aus verschiedenen Privatstiftungen als Darlehn gewährt werden. Zur Erlangung dieser Unterstützung sind Fleifs und Befähigung, sowie einwandsfreie Lebensführung unerläfslich. Die Unterstützten haben die geliehene Summe vom 7. Monate nach ihrem Abgang an in derselben Zeitdauer, wie sie das Darlehn erhalten haben, mit 6% Zinsen zurückzuerstatten. Die Mitglieder der Universitätshalle und der Selekta sind in Tōkyō honorarfrei, in Kyōto dagegen entrichten sie dasselbe Honorar wie die übrigen Studenten. Medizinern, Technikern u. a., die sich zu bestimmten Staatsdiensten bei der Armee, Marine und anderen Behörden verpflichten, sowie besonders ausgezeichneten Studenten wird häufig ein Stipendium gewährt.

3. Die Bibliothek. Die Bibliotheken an den beiden Universitäten stehen den Dozenten, Graduierten, Studenten und allen Gelehrten zur Verfügung. Die Gesamtzahl von japanischen und chinesischen Büchern belief sich 1904 in Tōkyō auf 204374, in Kyōtō auf 59140 Bände, die von euro-

päischen in Tōkyō auf 141470, in Kyōto auf 42112.

4. Die Publikationen. Die Dozenten, Graduierten und Studenten fast jeden Faches gruppieren sich in wissenschaftliche Fachvereine. Jeder derselben gibt gewöhnlich eine regelmäfsig erscheinende Fachzeitschrift heraus. Als offizielle Publikationen der Universitäten sind zu verzeichnen: »Die Mitteilungen der Kaiserlichen Universität zu Tōkyō,« die seit 1887 in zwanglosen Heften erscheinen und »die Materialien zur Geschichte Japans«, die von der literarischen Fakultät Tōkyō herausgegeben werden. Die bisher erschienenen Nummern »der Mitteilungen der Kaiserlichen Universität Tōkyō« enthalten hauptsächlich medizinische, naturwissenschaftliche, technische und landwirtschaftliche Studien. »Die Materialien zur Geschichte Japans« veröffentlichen Kopien und Reproduktionen von über 100000 alten Schriften, über 20000 Bänden Urkunden, geographischen Karten, Porträts, die in alten Tempeln und Familienarchiven von adeligen Häusern, Tempeln u. a. aufbewahrt werden. Seit April 1900 ist bereits eine Anzahl Bände erschienen. Die Veröffentlichung von weiteren erfolgt dauernd und wird 1915 zum Abschlufs gebracht sein. (Über das Universitätswesen s. die Kalender beider Universitäten in englischer Sprache, die jedes Jahr erscheinen.)

5. **Das Fachschulwesen.** Aus verwaltungstechnischen Gründen unterscheidet man eigentliche und technische Fachschulen. Zu den letzteren zählt man die Gewerbeschulen als technische Fachschulen II. Ordnung. Diese Fach- und technischen Fachschulen erfreuen sich seit etwa einem Jahrzehnt besonderer Förderung seitens des Staates, der ein Interesse daran hat, möglichst viele tüchtige Praktiker auszubilden. Auch infolge der wirtschaftlichen Entwicklung steigert sich die Nachfrage nach Technikern mit jedem Jahre. Jetzt bilden diese Anstalten nächst der Vorschule der Universität ein Ziel, das die Mittelschul-Abiturienten zu erreichen streben. Daher ist in jüngster Zeit die Zahl der staatlichen Fachschulen vermehrt worden, ja, man plant bereits die Errichtung weiterer derartiger Institute. Diesem Streben der Regierung stimmt auch die öffentliche Meinung bei. Aufserdem haben die neuen Ordnungen für Fach- und technische Fachschulen vom März 1903 allen Bezirken, ausgenommen den der Riukiu-Inseln, Gemeinden und Privatleuten definitiv gestattet, nach Bedürfnis unter Berücksichtigung der einschlägigen Bestimmungen Fachschulen beiderlei Art zu gründen. Alle vor Erlafs dieser Ordnung bestehenden, nicht-staatlichen Fachschulen sind demgemäfs verpflichtet, seit dem 1. April 1904 ihre Organisation nach diesen Ordnungen zu installieren.

Zur Vorbedingung machen letztere: a) ausschliefsliche Zulassung von Mittelschul-Abiturienten, der Abiturientinnen der 4jährigen höheren Mädchenschule, oder solcher Bewerber, die prüfungsmäfsig eine gleiche Befähigung nachgewiesen haben; einige Ausnahmen bilden nur die Musik- und die Kunst-Akademie; b) eine wenigstens 3jährige Studiendauer; c) Erhebung von Schulgeld. Ferner gilt die Bestimmung, dafs die Lehrer solcher bezirks- und gemeindegehörigen Fachschulen gleiche Stellung mit denen der staatlichen haben, und dafs aufser dem Hauptkursus ein Vorkursus, eine Selekta, sowie eine Art Schnellkursus, eingerichtet werden kann; letzterer für solche Schüler, die möglichst schnell, ohne den normalen Weg einzuschlagen, mit den notwendigen Kenntnissen und Fertigkeiten ausgestattet werden sollen. Die Absolventen der staatlichen Fachschulen brauchen mit geringen Ausnahmen das Staatsexamen nicht abzulegen; das Bestehen des Schlufsexamens in der betreffenden Schule selbst gilt als Ersatz dafür. Nur Juristen, die sich der höheren Verwaltungskarriere widmen wollen, müssen sich, wie die Graduierten der juristischen Fakultät, dem Staatsexamen unterziehen. Die Abiturienten der Privatfachschulen sind mit Ausnahme einiger vom Minister konzessionierter Lehrerseminarkurse auf die Ablegung des Staatsexamens angewiesen.

Gegenwärtig gibt es folgende staatliche Fachschulen: Medizinalakademien zu Chiba, Sendai, Okayama, Kanazawa und Nagasaki, die Sprach-Akademie, die Kunst- und die Musik-Akademie zu Tōkyō und technische Fachschulen: die landwirtschaftlichen Akademien zu Sapporo und Morioka, die Handelsakademien zu Tōkyō und Kōbe, die technischen Akademien zu Tōkyō, Osaka und Kyōto. Mafsgebend für den Unterricht

aller dieser Lehranstalten ist der der staatlichen. Das Hauptziel des Unterrichts ist die Ausbildung von Praktikern, für deren Befähigung diese Anstalten dem Staat garantieren können. Darin wird der Mafsstab gesucht. Im folgenden seien nun die ältesten staatlichen Anstalten erwähnt.

A. Die Fachschulen. 1. Die Medizinalakademie zu Chiba. Diese Akademie besteht seit dem Jahre 1901, in dem sie aus der medizinischen Fachabteilung der Kōtōgakko zu Tōkyō hervorging. Ihr fehlt der Vor- und Nachkursus. Deshalb ist die Lehrdauer für Mediziner auf 4 und für Pharmakologen auf 3 Jahre festgesetzt. Die speziellen Lehrfächer für die ersteren sind: Anatomie, Physiologie, Pathologie, Pharmakologie, innere Medizin, Chirurgie, Ophtalmologie, Histologie und Frauenkrankheiten, Hygiene, juristische Medizin; die für Pharmakologie: Mineralogie, pharmakologische Botanik, Analyse, Chemie, hygienische und gerichtliche Chemie. Die beiden Kursen gemeinsamen Fächer sind: Ethik, Deutsch, Physik und Turnen. Die Medizinalakademie zu Chiba und die übrigen vier Akademien zählten 1904 im ganzen: 98 Lehrer, 2325 Schüler und 354 Absolventen.

2. Die Akademie für fremde Sprachen zu Tōkyō. Der spezielle Unterricht in den fremden Sprachen nach der Restauration wurde schon sehr früh begonnen. Das Jahr 1873 sah bereits die Gründung einer staatlichen Sprachschule in Tōkyō. Zu jener Zeit wurden auch in einigen anderen Bezirken ähnliche Anstalten ins Leben gerufen. Alle diese waren jedoch nicht etwa Sprachschulen im heutigen Sinne; ihr Lehrbetrieb entsprach vielmehr nur dem der heutigen höheren Schulen. (Vergl. das höhere Schulwesen S. 623.) Sie haben sich darum nach und nach mit den anderen höheren Lehranstalten verschmolzen. Die Akademie der Gegenwart steht mit ihnen in keinem Zusammenhang. Sie ist eine neue staatliche Anstalt, die 1897 gegründet wurde, also in einer Zeit, wo nach dem Kriege zwischen Japan und China ihre Unentbehrlichkeit offen zu Tage trat. Sie war zunächst eine zur Handelsakademie in Tōkyō gehörige Sprachschule und wurde erst 1899 zur selbständigen Akademie erhoben. Ihre Aufgabe ist die Ausbildung praktischer Philologen zu Dolmetschern oder Sprachlehrern. Der dreijährige Hauptkursus zerfällt in den englischen, französichen, deutschen, russischen, italienischen, spanischen, neu-chinesischen und koreanischen. Auf jeden Kursus kommen neben einer Hauptsprache als Spezialfach noch eine zweite Sprache (Englisch, Deutsch oder Französisch), Japanisch, Alt-Chinesisch, Geschichte, Geographie und Literatur des betreffenden Landes, Pädagogik, Philologie, Nationalökonomie, Völkerrecht und Turnen. Die Mitglieder des Nachkursus sind verpflichtet, innerhalb zweier Jahre die Resultate ihrer Studien in Form einer Abhandlung abzuliefern. Für allgemeine Sprach-Interessenten ist ein besonderer Abendkursus eingerichtet, der seinen Mitgliedern, meist Beamten, Lehrern oder Kaufleuten einen täglichen 2stündigen Unterricht in den genannten Sprachen erteilt. (1904: 44 Lehrer, davon 9 Ausländer, 933 Schüler, 125 Absolventen.)

3. Die Akademie der Künste zu Tōkyō. Die erste Kunstschule war eine technische, die das Ministerium für öffentliche Arbeiten 1876 errichtet hatte. Aber bevor sie sich noch recht entwickeln konnte, wurde sie infolge ungünstiger Umstände 1882 aufgehoben; die Gründung der jetzigen Akademie erfolgte 1887. Ihr Hauptkursus währt vier Jahre. Unterricht wird erteilt in Malerei (japanischer und europäischer), Zeichnen, Skulptur (Holz-, Gips-, Stein- und Elfenbeinskulptur), Ziselieren, Retouchieren, Giefsen und Lackarbeit. Der Eintritt in die Hauptkurse bedingt eine einjährige Vorbildung, während welcher Zeit Malern, Zeichnern und Lackarbeitern in Ethik, Englisch, Geschichte, Kunstgeschichte, Malerei, Kalligraphie, sowie Ziselieren, Retouchieren und Turnen, den Giefsern aufser in den genannten Fächern noch im Modellieren Unterricht erteilt wird. Die wesentlichsten Lehrfächer für die Hauptkurse sind: Geschichte, Archäologie, Ästhetik, Kunstgeschichte, Geschichte der architektonischen Dekoration, Geschichte des Ziselierens, angewandte Chemie, Geschichte der Lackarbeit und technische Studien. Von den genannten technischen Fächern werden jetzt die Kurse für japanische und europäische Malerei und Skulptur am meisten besucht. Hier fehlen auch Neben- und Nachkurse

nicht. (1904: 46 Lehrer, 337 Schüler, 42 Absolventen.) Zur Förderung des Interesses an der modernen Kunst wird von der Akademie alljährlich wenigstens einmal eine Ausstellung veranstaltet, in der Werke der Lehrer und Schüler, sowie in- und ausländischer Meister ausgestellt werden. Im allgemeinen ist das Interesse für moderne Kunst noch ein geringes.

4. Die Akademie für Musik zu Tōkyō. Ihre ersten Anfänge gehen auf das Jahr 1879 durch das Unterrichtsministerium gegründete Institut für Musik zurück. Seine Aufgabe bestand damals jedoch nicht im Unterricht; Musiker sollten hier Studien über in- und ausländische Musik machen. Da auch der Wert des Liedes für die Erziehung und den modernen Unterricht in Japan anerkannt wurde, strebte man danach, durch Verschmelzung west- und ostländischer Melodien für die Schulen brauchbare Lieder zu schaffen; sehr bald konnte, dank der fleifsigen Arbeit des Instituts, eine grofse Anzahl Gesänge gedruckt und in die Lehrpläne der Unterrichtsanstalten aufgenommen werden. Erst im Jahre 1883 nahm das Institut die Gestalt einer Akademie an, die aufser Fachmusikern Gesanglehrer und Lehrerinnen ausbildete; denn von Jahr zu Jahr wurde der Mangel an Musikern und Musiklehrern fühlbarer. Diese Akademie ist noch heute die einzige im Lande und pflegt hauptsächlich europäische Musik.

Die Akademie, welche beiden Geschlechtern zugänglich ist, hat jetzt einen Vorkursus von einem Jahre, einen Hauptkursus von 3 Jahren und einen Nachkursus von 2 Jahren. Die Lehrfächer des Vorkursus sind: Ethik, Japanisch, eine fremde Sprache (besonders Englisch), allgemeine Theorie und Turnen. Der Hauptkursus teilt sich in die Fachkurse für Vokal-Instrumentalmusik und einen kombinierten Kursus. Von den Instrumenten sind Klavier, Violine, Harmonium und Koto am meisten vertreten. — Aufser in seinem Fach wird jeder Schüler der Hauptkurse im wesentlichen in Theorie (Harmonielehre, Grammatik, Kontrapunkt, Kompositionslehre, Partiturstudium usw.), Poesie, Musikgeschichte, Akustik, Ästhetik und in modernen Sprachen (Englisch, Deutsch oder Französisch) unterrichtet. Im übrigen sind hier besondere Kurse eingerichtet für Ausbildung von Gesanglehrern an höheren Schulen (2 jährig), Gesanglehrern für die Volksschule (1 jährig) und ein Extrakursus, in dem auch Musikdilettanten Unterricht nehmen können. — Wenn auch die Pflege abendländischer Musik in Japan noch nicht so eifrig betrieben wird, wie z. B. technische Studien, die augenblicklich dem Staatsinteresse mehr dienen, und somit die Ausgestaltung der Akademie für Musik noch der Zukunft überlassen bleibt, so ist doch ein allmähliges Zunehmen des allgemeinen Interesses für den Gegenstand daraus zu ersehen, dafs der Extrakursus in neuerer Zeit sehr stark besucht wird. Dafs die einheimische Musik im Volke nach wie vor natürlich den Vorrang hat, darf dabei nicht vergessen werden. (1904: 42 Lehrer und Lehrerinnen, 476 Schüler und Schülerinnen, 57 Absolventen.)

B. Die technischen Fachschulen.

1. Die Handelsakademie zu Tōkyō. Ihr Entstehen geht auf das Jahr 1885 zurück. In diesem Jahre erfogte die Vereinigung einer zur damaligen Sprachschule gehörigen sogenannten Handelsschule mit der Tōkyōer Handelsschule zu einer neuen Handelsschule, der jetzigen Akademie, unter Aufsicht des Ackerbau- und Handelsministers. In den nächsten Jahren fanden die Bestimmungen häufige Änderung, so dafs die Anstalt kurz nach dieser Zeit die einzige höhere Handelsschule im Lande wurde. Ihre Einrichtung war damals annähernd dieselbe wie jetzt. Die Lehrfächer des einjährigen Vorkursus sind: Handelsethik, Aufsatz, Englisch, sowie nach Wahl eine der folgenden Sprachen: Französisch, Spanisch, Deutsch, Italienisch, Neuchinesisch, Russisch oder Koreanisch, ferner Rechtsencyklopädie, Mathematik, angewandte Physik und Chemie, Buchführung, Schreiben und Turnen. Die Fächer des dreijährigen Hauptkursus sind: Handelsethik, Handelskorrespondenz, Handelsmathematik, Buchführung, Maschineningenieur-Wesen, Handelsgeschichte, Handelsgeographie, Warenkunde, Englisch und noch eine zweite der oben erwähnten Sprachen, Nationalökonomie, Finanzwissenschaft, Statistik, Civilrecht, Handelspraxis und Turnen. Aufser in den obligatorischen Fächern: Handelsökonomie, Civilrecht, Handelsrecht, Grundzüge des Straf-

rechts, Völkerrecht, Verfassungslehre, Verwaltungsrechtwesen, Englisch und einer zweiten Sprache, haben die Mitglieder des Nachkursus in einem der folgenden besondere Studien zu machen: Handels-, Bank-, Eisenbahn-, Speditions- oder Versicherungswesen. Die Absolventen des zweijährigen Nachkursus bezeichnen sich seit kurzem mit dem Titel »Shogyōgakushi« (Gelehrter der Handelswissenschaft). Dieser Titel entspricht dem Werte nach etwa dem eines Gakushi (S. die Universität S. 640). (1904: 61 Lehrer, 957 Schüler, 71 Absolventen.)

2. Die landwirtschaftliche Akademie zu Sapporo. Diese Akademie ging aus einer kleinen Lehranstalt hervor, die das Gouvernement des Hokkaido 1872 zunächst in Tokyo gründete, um für seine eigenen Kultivierungszwecke tüchtige Landwirte auszubilden. Nach ihrer Übersiedelung in ihr heutiges Domizil zu Sapporo war sie in Hinsicht auf Organisation und Lehrkräfte die beste Akademie, die damals existierte. Die Graduierten nannten sich »No-Gakushi«, ein Titel, der vollkommen dem gleichnamigen Grade der Universität entsprach. Viele bedeutende Männer sind aus dieser landwirtschaftlichen Akademie hervorgegangen. Jetzt hat die Akademie einen Vorkursus von 2, einen Hauptkursus von 4, und einen Nachkursus von 2 Jahren. Die Lehrfächer des Vorkursus sind: Ethik, Japanisch, Englisch oder Deutsch, Geschichte, Mathematik, Vermessungslehre, Zoologie, Botanik, Physik, Chemie, Geologie, Gesteinslehre, Zeichnen und Turnen; die des Hauptkursus sind: Landwirtschaft, Gartenbau, Viehzucht, Chemie und Agrikultur-Chemie, Botanik, Zoologie, Insektenlehre und Seidenzucht, Tierarzneikunde, Fischerei, Forstwissenschaft, Geologie und Gesteinslehre, Mathematik und Vermessungslehre, Agrikultur-Ingenieurwesen, Physik und Meteorologie, Nationalökonomie und Agrikulturökonomie, Agrikulturpolitik und Kolonisationslehre. Der Nachkursus ist, wie in den anderen Akademien, nur für das Spezialstudium eines besonderen Faches bestimmt. Aufser den erwähnten Kursen finden sich hier 3 parallele Nebenkurse von 3 Jahren für Landwirtschaft, Bauingenieurwesen und Forstwissenschaft. Diese Nebenkurse bilden im Gegensatz zum Hauptkursus nur Praktiker zweiten Ranges aus. Demgemäfs sind auch die Bedingungen zur Zulassung leichtere. Bei dem Unterricht wird hier auf die Praxis besonderes Gewicht gelegt. (1904: 33 Lehrer, 387 Schüler, 36 Absolventen. Die Akademie zu Morioka: 14 Lehrer, 30 Schüler.)

3. Die technische Akademie zu Tōkyō. Diese wurde zuerst 1881 als Handwerkerschule gegründet, deren Aufgabe nur in der Ausbildung von Werkmeistern und technischen Lehrern bestand, bis sie 1886 der Universität Tōkyō unterstellt wurde. Aber mit dem damaligen industriellen Aufschwung wurde es schon in den nächsten Jahren notwendig, der Anstalt wieder ihre Selbständigkeit zu geben. Es werden Kurse abgehalten für Färberei, Weberei, Keramik, angewandte Chemie, Maschineningenieurwesen, Elektrotechnik und Musterzeichnen. Die Lehrdauer beträgt für jedes Fach 3 Jahre. Aufser in den technischen Spezialfächern werden sämtliche Schüler unterrichtet in Ethik, Englisch, Mathematik, Physik, Chemie, Mineralogie, allgemeiner angewandter Chemie, angewandtem Maschinen-ingenieurwesen, Zeichnen, Maschinenzeichnen, physikalischen und chemischen Experimenten, industriellen Gesetzen, industrieller Ökonomie, industrieller Hygiene, industrieller Buchführung und Turnen. Gegenwärtig sind Maschinentechnik, angewandte Chemie, Färberei und Weberei am meisten vertreten. (1904: 66 Lehrer, 494 Schüler, 109 Absolventen; die Akademie zu Osaka: 44 Lehrer, 945 Schüler, 78 Absolventen; die zu Kyōto: 22 Lehrer, 140 Schüler.)

C. Die Privatfachschulen. Wie erwähnt, erfolgt seit kurzem eine aufserordentliche Hebung der Fachbildung. Solange die wenigen staatlichen Fachschulen noch nicht im stande waren, die Ausbildung der überaus zahlreichen Mittelschul-Abiturienten zu bewältigen, blieb den Privatschulen, die nur die Bildung von Fachleuten ins Auge fafsten, ohne die Vorbildung genügend zu berücksichtigen, mehr Spielraum. Es gab eine Zeit, in der manche Privatschulen, z. B. juristische, durch Verleihung einer jährlichen Subvention vom Staate gefördert werden mufsten. Wenn auch bezüglich der Lehrkräfte nichts zu bemängeln war,

— die Lehrer waren meist gleichzeitig Professoren der staatlichen Fachschule —, so herrschte doch hinsichtlich der Organisation, der Aufsicht und vor allem in Bezug auf die Vorbildung der Schüler kein erfreulicher Zustand. Die Notlage allein konnte die Mangelhaftigkeit solcher Ausbildung rechtfertigen. Bereits vor Einführung der Fachschulordnung, die eine Kontrolle derartiger privater Lehranstalten bezweckte, strebten die Privatschulen aus eigenem Interesse Verbesserungen an. Zum Eintritt wurde nun die Absolvierung der Mittelschule gefordert, wie sie jetzt die Fachschulordnung vorschreibt. Die Leistungen dieser Schulen würden wohl noch bessere sein, wenn die Leiter nicht häufig mit pekuniären Schwierigkeiten zu kämpfen hätten. Die Abiturienten nennen sich »Gakushi«, wie die Graduierten der Fakultäten. Zur Unterscheidung der beiden Titel wird demjenigen der Absolventen der Privatakademien der Name der Schule vorangesetzt. Die Abiturienten der vom Minister anerkannten Seminarkurse, welche einigen Privatakademien angegliedert sind, geniefsen dieselben Berechtigungen, wie die des höheren Seminars. (1904: 31 Privatschulen, 5 für Medizin, 11 für Staats- und Rechtswissenschaft, Nationalökonomie, 8 für literarische Fächer, 7 für Religionswissenschaft mit 1116 Lehrern, darunter 57 Ausländer, 15 515 Schüler.)

Unter ihnen sind die bedeutendsten jetzt die juristisch-staatswissenschaftlichen Fachschulen, Keiōgijiku daigaku, Waseda daigaku, Hōgakuin daigaku, das philosophische Seminar Tetsugakukwan daigaku, die Frauenakademie (Joshi daigaku, Joshi = Frau) und andere mehr. Die Bezeichnung »Daigaku« d. h. »Grofse Schule« bedeutet hier also soviel wie Hochschule; doch sind diese Anstalten eigentlich keine Universitäten. Nachfolgend seien einige von ihnen kurz erwähnt:

1. Das Keiōgijiku daigaku. Es wurde von dem bekannten Vermittler europäischer Zivilisation, Fukuzawa Yūkichi, 1858 gegründet. Anfangs war es nur eine dürftige Privatschule, doch verfolgte der Gründer stets in seiner Lehrtätigkeit die Europäisierung des Volksgeistes und die Betätigung der Realanschauung. Während etwa zweier Dezennien nach der Restauration, in denen einerseits diese Tendenzen sich vordrängten, andrerseits die staatlichen Fachschulen sich nicht genügend entwickelten, war diese Anstalt neben der Universität eine Idealschule der japanischen Jugend. Der Andrang war sehr stark, und viele tüchtige Männer gingen aus ihr hervor. Mit Aufschwung der Staatsschulen scheint die Begeisterung für die Anstalt etwas erkaltet zu sein; immerhin bleibt sie eine der bedeutendsten Privatschulen, die bisher stets die Ansicht des Begründers in ihrer Methode vertreten hat. Sie hat aufser einer Elementarschule, einer Mittelschulabteilung und einigen Nebenkursen einen Fachkursus, der wieder in einzelne Kurse für Literatur, Rechtswissenschaft, Finanzwissenschaft und Staatswissenschaft zerfällt.

2. Das Waseda daigaku. Diese Anstalt ist im Vergleich zu der vorhergehenden bedeutend jünger, doch steht sie ihr an Bedeutung nicht nach. Sie verdankt ihre Entstehung (1882) dem Grafen Ōkuma, der durch Gründung einer selbständigen Lehranstalt die Unabhängigkeit der Pflege der Wissenschaft zu erzielen suchte. Dank der aufopfernden Bemühungen von Gelehrten und Staatsmännern, die ihm hilfreich zur Seite standen, war sie schon in kurzem eine angesehene Lehranstalt. Bei der anhaltenden Fürsorge von interessierten Gelehrten und unter dem Schutz des grofsen Staatsmannes gewinnt sie zusehends an Ansehen. Sie kultiviert im Gegensatz zu der vorhergehenden Anstalt mehr die wissenschaftliche Richtung und zerfällt in einen Vorkursus von anderthalb Jahren und doppelte Fachkurse, nämlich akademische und einfache Fachkurse. Die ersteren sind 3 jährig. Die Schüler dieser bringen gewisse Kenntnisse in europäischen Sprachen mit. Daher können hier europäische Lehrbücher mit Erfolg benutzt werden. Der Unterricht erfolgt in Handelswissenschaft, Staatswissenschaft und Nationalökonomie, Rechtswissenschaft und Literatur. In den einfachen Fachkursen werden zum Unterricht japanische Leitfäden benutzt. Dazu kommen noch Lehrer-Seminare für Japanisch, Chinesisch, Geschichte, Geographie, Staatsorganisation, Nationalökonomie und Englisch. Seit kurzem besteht zwischen dieser Anstalt und den amerikanischen Universitäten eine Verbindung der Art, dafs die Absolventen der akademischen Fachkurse

zu den Universitäten Chicago und Columbia zugelassen werden.

3. Die Akademie für Frauen. Sie ist eine Fachschule, die sich eine höhere Ausbildung von Abiturientinnen der höheren Mädchenschule zur Aufgabe gemacht hat. Sie unterscheidet sich von Lehrerinnen-Seminaren besonders dadurch, dafs sie die Schülerinnen nicht zu Lehrerinnen vorbildet, sondern ihnen nur eine intellektuelle und höhere wissenschaftliche Bildung beibringt. Schon 1896 wurde durch J. Naruse eifrig Propaganda für die Notwendigkeit einer derartigen Schule gemacht. Dank der nicht geringen Stiftungen, besonders aus höheren Frauenkreisen, von denen eine Anzahl nicht nur durch praktische Vorschläge, sondern auch werktätig die Bewegung gefördert haben, konnte ihre Eröffnung 1901 stattfinden. Sie ist z. Z. die einzige Fachschule dieser Art für Mädchen. Der Andrang der Abiturientinnen ist ebenso grofs wie derjenige der Abiturienten an anderen Fachschulen. Dieses Institut veranstaltet Fachkurse für Hauswirtschaftslehre, japanische und englische Literatur. Die obligatorischen Lehrgegenstände des Kursus für Hauswirtschaftslehre sind: Physiologie, Hygiene, angewandte Physik und Chemie, Nationalökonomie, Recht (Civilrecht, japanische Verfassung usw.), Hauswirtschaft (Kleidung, Nahrung und Wohnung) und Kunstfertigkeit (gesellschaftliche Formen, schöne Künste für Haus, Gartenbau); die des Kursus für japanische Literatur: Japanisch, Chinesisch, Kunstgeschichte, Geschichte, Philosophie und Geschichte der Philosophie; die des Kursus für englische Literatur: Japanisch, Englisch, Kunstgeschichte, Geschichte, Philosophie und Geschichte der Philosophie; allen 3 Kursen gemeinsame Fächer sind: Ethik, Soziologie, Psychologie.

Aufserdem sind bei den Privatschulen noch die buddhistischen Priesterseminare, deren jede Sekte meistens eines aufweist, die christlich-theologischen Seminare, sowie verschiedene Lehranstalten für weibliche Handarbeiten zu erwähnen.

D. Die Gewerbeschulen. Die Organisation sämtlicher Gewerbeschulen beruht auf der 1899 erlassenen Verordnung. Diese unterscheidet sich in 4 Arten: landwirtschaftliche-, technische-, Handels- und Schifffahrts-Schulen. Die landwirtschaftliche Schule zerfällt wieder in die Schule für Seidenzucht-, Forst-, Tierarznei- und Fischereischulen; den technischen Schulen sind die Handwerkerschulen untergeordnet. Als Gewerbeschule II. Ordnung wäre noch die gewerbliche Fortbildungsschule zu nennen.

Die Gewerbeschule nimmt den gleichen Rang ein wie die Mittelschule; sie ist entweder Bezirks- oder Privatschule; den Abiturienten der meisten Bezirksschulen, wie einer Anzahl privater, vom Minister beglaubigter Lehranstalten, wird die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen-Dienst zu teil. Infolge des erwähnten wirtschaftlichen Aufschwungs und der gesteigerten Anforderungen an die gewerbliche Ausbildung wurde durch den Erlafs vom Jahre 1894 den Gewerbeschulen eine staatliche Subvention gewährt. Die Summe wird alljährlich in dem Etat festgelegt. Eine Schule, welche in ihrer Organisation den bestehenden Bestimmungen in allen Punkten entspricht und an deren Bestehen der Staat ein besonderes Interesse hat, erhält gewöhnlich auf 5 Jahre eine Subvention, welche mit dem von der Anstalt selbst aufzubringenden Betrag die Unkosten deckt; nie aber mehr als die Hälfte dieser Summe. Falls nötig, dürfen die Organisatoren um Verlängerung des Subventionstermins einkommen, während andrerseits die staatliche Unterstüzung ganz entzogen werden kann, sobald in der Leitung Mängel zu Tage treten. Die Summe dieser Subvention an 267 Schulen belief sich 1904 auf 277573 Yen. An Zahl wies das Jahr 1904: 846 Schulen mit 2553 Lehrern, 91784 Schülern und 7854 Abiturienten auf.

a) Allgemeines. Diese Schulen haben meistens einen 3- oder 4 jährigen Kursus. Der Eintritt ist nur nach Absolvierung der höheren Volksschule gestattet, während man zur Mittelschule schon nach Vollendung des 2. Jahrganges der höheren Volksschule übergehen kann. Manche Gewerbeschulen haben aufserdem noch einen 2-jährigen Vorkursus, der das 3. und 4. Jahr der höheren Volksschule ersetzen soll. Bei einigen sind auch 2jährige Nachkurse vorhanden. Daneben gibt es Fortbildungsschulen, welche nur den allereinfachsten gewerblichen Ansprüchen gerecht werden. Hier wird solchen Schülern Fachunterricht erteilt, die nur eine Volksschule besucht

haben. Für alle diese Schularten sind folgende Lehrfächer obligatorisch: Moral, Japanisch, Aufsatz, Mathematik und Turnen.

b) Die Lehrfächer der einzelnen Schularten. 1. Die technische Schule: Physik, Chemie, Zeichnen, zuweilen Englisch und Technik, nämlich: Bautechnik, Metallarbeit, Holzarbeit, Bergbau, Färberei und Weberei, Keramik, Lackarbeit und Musterzeichnen, wovon das eine oder andere nach Bedürfnis gewählt werden kann. Die Handwerkerschule, die amtlich als eine Abzweigung dieser technischen Anstalt bezeichnet wird und entweder dieser oder einer Volksschule angegliedert ist, unterrichtet in Moral, Arithmetik, Geometrie, Physik, Chemie, Zeichnen und praktischer Technik. — 2. Die landwirtschaftliche Schule. Obligatorisch: Physik, Chemie, Naturgeschichte, Nationalökonomie, Bodenkunde, Düngerkunde, Anbau von Tabakpflanzen, Gartenbau, Ackerbau, Gewerbekunde, Zoologie, Seidenzucht, Insektenlehre. Fakultativ: Geographie, Geschichte, Englisch, juristische Buchführung und Zeichnen, Witterungslehre, Forstwissenschaft, Tierarzneikunde und Fischerei. — 3. Die Schule für Seidenzucht: Anatomie, Physiologie und Pathologie der Seidenraupe, Seidenzucht, Gewinnung des Seidensamens, Spinnerei, Maulbeerzucht, Klimalehre und Landwirtschaft. — 4. Die Schule für Tierarzneikunde: Anatomie, Histologie, Physiologie, Hufbeschlag, Hufkrankheiten, innere Medizin, Chirurgie, Parasitologie, Tierheilkunde, Gesundheitspflege, Seuchenlehre, Geburtshilfe. — 5. Die Handelsschule: Geographie, Geschichte, Englisch, Nationalökonomie, Gesetze, Buchführung, Warenkunde, Handelspraxis. — 6. Die Schiffahrtsschule. 1. Navigationskursus: Nautik, Manövrieranweisungen, Maschinenkunde, maritime Meteorologie, Schiffsbaukunde. 2. Maschinenkursus: Maschinenkunde, Maschinenzeichnung, Mechanik, angewandte Mechanik, Elektrizität. — 7. Die Fischereischule: 1. Fischfangkursus: Fischereikunde, Wassertierkunde, Wasserpflanzenkunde, Nautik, Manövrierkunde, Mateorologie, Seekunde, Schiffshygiene und Rettungsmafsregeln bei Unglücksfällen. 2. Fabrikkursus: Fischereikunde, Bakteriologie, Analyse, Maschinentechnik. 3. Fischzuchtkursus: Fischereikunde, Fischzuchtkunde, Wassertierkunde, Wasserpflanzenkunde. — 8. Die gewerbliche Fortbildungsschule. Die Aufgabe dieser untersten Gewerbeschule besteht darin, dafs sie den Absolventen der Volksschule einerseits gewisse gewerbliche Kenntnisse verschafft, andrerseits ihre in der Volksschule erlangten Kenntnisse erweitert; Aufnahme können auch solche junge Leute finden, die ihrer Schulpflicht nicht oder nur zum Teil genügt haben. Die Lehrdauer ist je nach den Verhältnissen der Bevölkerung auf höchstens 2 Jahre festgesetzt. Die Unterrichtszeit ist nicht genau bestimmt, die Anstalten sind teils Sonntags- teils Abendschulen. Die Lehrgegenstände setzen sich zusammen aus Moral, Japanisch, Rechnen und den gewerblichen Gebieten, zu denen auch technische, landwirtschaftliche, Fischerei- und kommerzielle Fächer mit ihren Unterfächern gehören.

6. Das Lehrerbildungswesen. Zur Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen gibt es in Japan: das Seminar für Volksschullehrer und -Lehrerinnen, für Lehrer an Mittelschulen, höheren Mädchenschulen und Seminaren. Im Gegensatz zum Seminar für Volksschullehrer und -Lehrerinnen heifst das letztere das höhere Seminar. Aufserdem wären zu erwähnen die temporären Lehrerbildungskurse für höhere Schulen und solche für Gewerbeschulen, die den verschiedenen staatlichen und privaten Fachschulen angegliedert sind. Auch ohne den Besuch irgend einer Lehrerbildungsanstalt steht es jedermann frei, durch Ablegen eines Staatsexamens die Qualifikation zum Unterricht an Volksschulen und höheren Lehranstalten zu erwerben. Im übrigen kommen hierbei auch Absolventen aller staatlichen Lehranstalten, wie höhere Fachschulen, in Betracht.

Trotz aller dieser Einrichtungen ist gegenwärtig der Mangel an Seminar-Abiturienten und geprüften Lehrern so grofs, dafs diese lange nicht dem Bedürfnis entsprechen und leider der weitaus gröfsere Teil der Stellen mit ungeprüften, provisorisch angestellten Lehrern besetzt ist.

Im Jahre 1904 waren an sämtlichen Volksschulen 108 360 Lehrer tätig; es waren davon aber nur 61 618 diplomierte Klassenlehrer. Die Klassenzahl in diesen Schulen belief sich, ausgenommen die der 2 staatlichen, auf 102 139 (Volksschulen:

75722; ihre Nachkurse: 1824; höhere Volksschulen: 24321; ihre Nachkurse: 272). Aus obigen Ziffern ergibt sich, dafs, wenn vorschriftsmäfsig auf diese Klassen je ein diplomierter Klassenlehrer kommen sollte, es momentan an 40521 geprüften Klassenlehrern mangelt.

Bei den höheren Schulen steht es nicht viel besser. An sämtlichen Bezirks- und Gemeindegehörigen waren, ausgenommen Ausländer, 6056 Lehrer und Lehrerinnen (an den Mittelschulen: 4727; an den höheren Mädchenschulen: 1329) tätig; davon waren 3675 (an den Mittelschulen: 2964; an den höheren Mädchenschulen: 711) diplomierte Lehrer und Lehrerinnen. In Anbetracht dieses Zustandes ist die Regierung möglichst bemüht, die Seminare zu vermehren und Interesse für das Lehramt anzuregen. Jedoch kann es noch ziemlich lange dauern, bis der Zuwachs an Lehrkräften mit dem der Zöglinge Schritt halten kann.

1. Das Lehrer- und Lehrerinnen-Seminar. 1. Entwicklung. Als erster Kursus zur Ausbildung von Volksschullehrern ist jener zu verzeichnen, der 1872 im gegenwärtigen höheren Seminargebäude abgehalten wurde. Zum Lehrer an dieser Schule wurde zuerst ein Amerikaner berufen, da die Schüler ihn aber nicht verstanden, traf man folgende Notmafsregel: man teilte sie zunächst in eine Ober- und eine Unterklasse; die Schüler der Oberklasse wurden von dem Amerikaner, durch Vermittlung eines Dolmetschers, ganz wie amerikanische Schulkinder unterrichtet. Besondere pädagogische Unterweisungen scheinen nicht erteilt worden zu sein; man erwartete nur von den Zöglingen, dafs sie später ihre Schüler ebenso unterrichteten, wie sie selbst unterwiesen waren. Als erstes Versuchsobjekt diente der Oberstufe die Unterstufe. Natürlich konnte dieser eine Kursus nicht ausreichende Lehrkräfte liefern.

Bald darauf mufste die Regierung in einer Anzahl Regierungsbezirken ähnliche Anstalten errichten. Die Abiturienten wurden dann gleich nach ihrer Ausbildung auf die wichtigsten Regierungsbezirke verteilt, wo sie an den provisorischen Lehrerbildungsanstalten oder Provinzialseminaren, die inzwischen stellenweise errichtet waren, als Lehrerbildner wirkten. Besondere Bestimmungen über den Charakter dieser Anstalten existierten damals noch nicht; sie alle wurden vom Staat unterhalten. Nicht lange darauf wurden die bereits bestehenden Lehrerbildungsanstalten, bis auf die in Tōkyō befindliche, wieder aufgehoben und die Lehrerbildung den Bezirksregierungen überlassen, die dafür von der Zentralregierung unterstützt wurden. Diese Mafsregel brachte es mit sich, dafs 1881 das Unterrichtsministerium, zur allgemeinen Regelung von Seminarangelegenheiten, eine Unterrichtsanweisung erliefs. Obwohl die Seminareinrichtung in der Folge, durch Veränderung des Volksschulwesens, etliche Reformen erlebte, so blieb doch der Lehrbetrieb im allgemeinen beim alten, so dafs er nicht zur genügenden Entwicklung kommen konnte, bis sich 1886 unter dem oben erwähnten Minister Mori eine gründliche Umgestaltung des Schulwesens vollzog und die Ausbildung von Lehrern besonders gehoben wurde. Schon im Jahre 1885 existierten 57 Bezirksseminare, für die sich die Jahresausgaben auf 551195 Yen belaufen haben sollen. Die Seminare zerfielen nach der neuen Ordnung in niedere und höhere Seminare. Gleichzeitig wurde festgesetzt, dafs nur diese Anstalten Lehrer und Rektoren für Volksschulen ausbilden sollten. Hierdurch wurden alle vorhandenen Seminare zu niederen gestempelt. Ferner wurde es jedem Regierungsbezirk zur Pflicht gemacht, ein niederes Seminar zu unterhalten. Auf dieser Bestimmung basiert die gegenwärtige allgemeine Seminarordnung. Heute heifst das niedere Seminar nur Seminar.

2. Die Organisation. a) Wie aus dem oben Gesagten erhellt, ist es die Pflicht jedes Regierungsbezirkes, neben Mittel- und höheren Mädchenschulen, mindestens ein Seminar zu unterhalten. Nur der Hokkaidō und die Ryūkyū-Inseln bilden in Bezug auf Unterhaltungskosten eine Ausnahme. Die Aufsicht über das Seminar als Bezirksschule liegt in den Händen des Regierungspräsidenten. Die Gesamtzahl von Lehrern an den 61 Seminaren betrug 1904: 1069 und die von Schülern 16132.

b) Die Lehrdauer für Seminarsten beträgt 4 und für Seminaristinnen 3 Jahre. Häufig geht neben dem Hauptkursus ein

Aushilfe-Kursus von $2^1/_3$ jähriger Dauer und ein Vorkursus einher; aufserdem schliefst sich an diese oft ein Fortbildungskursus für Lehrer und ein Kindergärtnerinnen-Kursus an.

c) Jedes Seminar ist verpflichtet, jährlich so viele Zöglinge als Interne aufzunehmen, dafs ihre Anzahl mindestens gleich $^1/_{20}$ der Zahl der Volksschulklassen ist, so dafs $^2/_3$ sämtlicher schulpflichtiger Kinder in dem betreffenden Regierungsbezirk unterrichtet werden können. Die Schülerzahl einer Volksschulklasse ist dabei auf 70 bemessen. d) Die Ausbildung von Seminaristinnen hängt von den Lokalverhältnissen ab; sie kann auch mit Genehmigung des Ministers unterbleiben. 1904 zählte der Haupt-Aushilfe- und Vorkursus 13 011 Seminaristen und 3 121 Seminaristinnen.

d) Hauptbedingungen für die Bewerber sind: tadellose sittliche Führung, Gesundheit und das Bestehen der Aufnahmeprüfung, in welcher dasselbe Mafs von Kenntnissen verlangt wird wie bei den Hilfslehrern für Volksschulen (S. Examen der Volksschullehrer.) Das Lebensalter der Bewerber fällt zwischen das vollendete 16. und 20. Jahr:, das der Bewerberinnen zwischen das 15. und 20. Jahr. In besonderen Fällen wird auch 20- bis 25 jährigen Bewerbern der Eintritt gestattet. Die definitive Zulassung erfolgt erst nach einer 4 Monate langen Probezeit. Bei dem Vorkursus fällt diese Probezeit weg. Die Zugelassenen geniefsen freie Verpflegung und Ausbildung, doch werden daneben auch häufig Schüler aufgenommen, die für Verpflegung eine entsprechende Entschädigung zahlen. Von 21 254 Bewerbern und Bewerberinnen für den Hauptkursus von 1904 wurden 4274, von 1183 für den Aushilfekursus 277 und von 1 605 für den Vorkursus 340 zugelassen. (Über die Verpflichtungen der Abiturienten s. das höhere Seminar.)

3. Unterricht. Der Unterricht wird in 45 Schulwochen erteilt; auf jede Woche entfallen 34 Unterrichtsstunden. Der ganze Unterricht dieser Anstalt bezweckt nicht nur, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erlangen, sondern besonders, die für künftige Lehrer erforderlichen Charaktereigenschaften zu gewinnen. Als solche betont die Seminarordnung besonders: Vaterlandsliebe, Ordnungssinn, Anstand, Gehorsam und Verständnis für hygienische Forderungen. Für die Art und Weise des Unterrichts ist der an den höheren Schulen mafsgebend. Ebenfalls werden hier auch oft die Lehrbücher der letzteren benutzt.

Stundenplan des Seminars

Jahrgang	Für Seminaristen				Für Seminaristinnen		
	I	II	III	IV	I	II	III
Moral	2	2	2	2	2	2	2
Pädagogik	2	2	3	2	2	2	4
Japanisch	4	2	2	—	4	3	3
Chinesisch	—	2	2	2	2	2	2-4
Geschichte	2	2	2	—	2	2	2
Geographie	2	2	1	—	2	3	1
Mathematik	4	4	3	2	3	3	2
Physik und Chemie	2	2	3	2	—	—	—
Naturgeschichte	3	2	2	—	2	3	3
Haushaltung	—	—	—	—	6	6	6
Schreiben	2	2	1	—	2	2	2
Zeichnen	2	2	2	1	2	2	2
Musik	1	1	2	2	2	2	2
Turnen	6	6	6	3	3	3	3
Moderne Sprachen*	2	3	3	3	—	—	—
Landwirtschaft*	2	3	3	3	—	—	—
Handelslehre*	2	3	3	3	—	—	—
Handfertigkeit*	2	3	3	3	—	—	—

Anmerkung: Einige mit einem Sternzeichen versehenen Lehrfächer werden je nach den Lokalverhältnissen hinzugesetzt, doch haben die Schüler nach Wahl wenigstens an einem dieser Gegenstände teilzunehmen.

a) Der Moralunterricht steht im Grunde auch hier, wie an den anderen Anstalten, nur auf der Basis des Kaiserlichen Edikts. Im 3. und 4. Jahre kommt die Unterweisung in der Methode des Moralunterrichts und der Kenntnis der Rechtsverfassung hinzu. — b) Der Unterricht in der Pädagogik erstreckt sich zuerst auf ihre allgemeine Geschichte, die Biographien der bedeutendsten Pädagogen und ihre Prinzipien, dann auf die pädagogische Theorie und Psychologie. An diesen Unterricht schliefsen sich praktische Unterrichtsübungen der Schüler und Schülerinnen des letzten Jahrganges, die unter Aufsicht und Leitung des Direktors und des betreffenden Klassenlehrers der Übungsschule erfolgen, die fast jedes Seminar aufweist. Von den übrigen Fächern sei nur eine kurze Übersicht gegeben: — c) Japanisch: Lektüre aus der modernen Zeit und den älteren Zeiten; Grammatik: Aufsätze ver-

schiedenster Art; Geschichte der Literatur und Muttersprache. Chinesisch: Lektüre der Klassiker, Geschichte und Essays. — d) Geschichte: Geschichte des Vaterlandes und der Kaiserlichen Familie; chinesische Geschichte; Weltgeschichte. — e) Geographie: japanische Geographie; Erdkunde: Geographie aller Länder. — f) Mathematik: Arithmetik, Geometrie, Algebra, Buchführung. — g) Physik und Chemie: Mechanik, Wärmelehre, Optik, Elektrizität und Magnetismus, organische und anorganische Chemie, verbunden mit Experimenten. — h) Naturkunde: Botanik, Zoologie, Physiologie, Mineralogie. — i) Schreiben: Schreiben japanischer und chinesischer Zeichen. — k) Zeichnen: Linealzeichnen, Freihandzeichnen, Gebrauch der Farbe. — l) Musik: 1. Einstimmiges Singen; 2. mehrstimmiges Singen; 3. Behandlungsweise der Instrumente; 4. Anfangsgründe der musikalischen Theorie. — m) Turnen: 1. Freiübungen; 2. Ordnungsübungen; 3. Exerzieren. — n) Sprache (Englisch): Lesen, Übersetzen, Grammatik, Konversation, Schreiben, Aufsatz. — o) Landwirtschaftslehre: Bodenlehre, Bewässerungslehre, Düngerkunde, Gerätkunde, Bestellung und Pflanzenzucht, Viehzucht. — p) Handelslehre: Grundrifs der Volkswirtschaftslehre, das Wichtigste aus dem Handelsgesetz, Handelskorrespondenz, Buchführung. — q) Handarbeit: Holz- und Bambusarbeiten, Metallarbeiten, Papierarbeiten, Tonarbeiten. — r) Haushaltungslehre: Lebensmittellehre, Nähen, wirtschaftliche Buchführung. Der Unterricht für Schüler und Schülerinnen des Aushilfekursus erfolgt wegen der kürzeren Lehrdauer bei allen Fächern in beschränktem Mafse. Auch im Turnen kommen für die weiblichen Seminaristen nur Frei- und Ordnungsübungen, wie auch verschiedene Spiele zur Ausführung.

2. Die höheren Seminare. Zur Zeit existieren zwei staatliche höhere Lehrerseminare in Tōkyō und in Hiroshima, in der Hauptstadt aufserdem noch ein höheres Lehrerinnenseminar. Die beiden Seminare in Tōkyō sind die ältesten; das in Hiroshima besteht erst seit September 1902. Doch wird der Unterricht dort noch in provisorischen Räumen erteilt. Der eigentliche Seminarbau, im Oktober 1902 begonnen, soll erst Ende des Jahres 1905 beendet werden.

1. Entwicklung. Vor Erlafs der Seminarordnung von 1886 bestand kein Seminar dieses Ranges. Mit diesem Erlafs erhob die Regierung das einzige staatliche Lehrerseminar zu Tōkyō zum höheren Seminar. Jetzt war seine Aufgabe nicht mehr die Ausbildung von Volksschullehrern, sondern von Lehrern und Direktoren für Seminare. Die Umgestaltung ist jedoch für dieses Seminar nur als ein Namenwechsel zu bezeichnen; denn schon seit 1879 waren an diesem Lehrerseminar einige Kurse eingerichtet, in denen besonders seit 1883 aus allen Bezirken zugeschickte Kräfte zu Volks- und Mittelschullehrern ausgebildet wurden, die Seminarlehrern gleichstehen. Hervorzuheben ist nur, dafs die Seminaristen neuerdings zu Speziallehrern in einzelnen Fächern herangebildet werden und hierfür 3 Parallelkurse von je 3 Jahren eingeführt wurden: 1. für Physik und Chemie, 2. für Naturwissenschaften und 3. für Literatur.

Das erste Staatsseminar für Lehrerinnen wurde 1874 in Tōkyō errichtet. In dem anfangs 5jährigen, später $3\frac{1}{2}$jährigen Kursus erfolgte hier der Unterricht seit 1883 in demselben Sinne, wie im Lehrerseminar, ganz besonders für begabte Mädchen, welche ihm durch die Bezirke zur Ausbildung zugeschickt wurden. 1885 verlor es seine Selbständigkeit und existierte dann nur als eine Abteilung der Lehrseminars für Lehrerinnen. Mit Aufschwung der Mädchenerziehung, die sich in der Folge vollzog, konnte es sich von dieser stiefmütterlichen Behandlung befreien.

2. Organisation der beiden höheren Seminare. a) Nach der Ordnung für höhere Seminare von 1897 ist die Ausbildung von Seminarlehrern, Mittelschullehrern und Lehrern an höheren Mädchenschulen Zweck und Ziel des höheren Lehrerseminars, während das höhere Lehrerinnenseminar dieselben Ziele für das weibliche Geschlecht verfolgt.

b) Aufgenommen werden nur Abiturienten und Abiturientinnen der Seminare auf Empfehlung des Regierungspräsidenten, sowie solche von den Bezirks- oder vom Ministerium beglaubigten privaten Mittelschulen oder Mädchen, die eine 4jährige höhere Mädchenschule durchgemacht haben. Zu diesem Zweck werden den genannten Anstalten alljährlich einmal von den Direk-

toren der beiden höheren Seminare Mitteilungen über die Zahl von aufzunehmenden Schülern und Schülerinnen, wie über die Aufnahmeweise gemacht. Der Regierungspräsident wählt dazu unter den sich meldenden Abiturienten und Abiturientinnen der genannten Schulen die Begabtesten aus. Die definitive Zulassung hängt von den Resultaten bei der Aufnahmeprüfung ab, die an den höheren Seminaren selbst abgehalten wird. Die Bewerberinnen haben eine Probezeit von 4 Monaten durchzumachen; sie müssen 17 bis 22 Jahre alt und ledig sein. Die Aufgenommenen kommen in das Internat und haben sich dort einer strengen Disziplin zu unterwerfen. Unterricht, sowie Unterhalt, ist kostenfrei.

c) Die Dienstverpflichtung der Abiturienten beider höheren Seminare regelt die diesbezügliche Bestimmung vom 21. Juli 1897; die der Seminar-Abiturienten die Bestimmung von demselben Datum. Die Abiturienten des höheren, ebenso des Lehrerseminars sind verpflichtet, vom Tage des Empfanges ihres Abgangszeugnisses an gerechnet, im ganzen 10 Jahre als Lehrer oder Verwalter von entsprechenden Schulen tätig zu sein. Die Abiturienten des höheren Seminars müssen die 3 ersten Jahre, die des Lehrerseminars die 5 ersten Jahre in einer vom Unterrichtsministerium, beziehungsweise Regierungspräsidenten bestimmten höheren Lehranstalt wirken. Die Abiturientinnen des höheren Lehrerinnenseminars und des Lehrerinnenseminars haben ähnliche Verpflichtungen. Die Pflichtdauer beider beträgt 5 Jahre. Während der ersten 2 Jahre müssen sie in einer ihnen angewiesenen Schule Dienste leisten. Während der übrigen Pflichtdienstjahre wird ihnen gestattet, auf Wunsch an irgend einer selbstgewählten Schule tätig zu sein. Falls die Abiturienten aller drei Seminare aus irgend welchen Gründen ihre Dienstpflicht nicht erfüllen können, müssen sie mit geringen Ausnahmen die ganze, vom Staat verauslagte Summe für Unterricht und Unterhalt zurückerstatten. Für die Freischüler verschiedener Nebenkurse, von denen unten die Rede sein wird, gilt eine entsprechende Verpflichtung.

d) Für Übungszwecke ist an jedem höheren Seminar je eine entsprechende Schule eingerichtet, die als Muster der Schulart gilt.

3. Unterricht. a) Das höhere Lehrerseminar. Der Lehrgang an dieser Anstalt teilt sich in drei Kurse: einen Vorkursus von einem Jahre, den Hauptkursus von 3 Jahren und einen einjährigen Nachkursus. Der Hauptkursus gliedert sich wieder in 4 verschiedene parallele Fachkurse, von denen jeder Schüler nur einen durchzumachen hat. Der Vorkursus ist obligatorisch: er gibt den Zöglingen zu ihrem Fachstudium allgemeine Vorbildung. Die Lehrfächer sind: Ethik, Japanisch, Chinesisch, Englisch, Logik, Mathematik, Musik und Turnen (wöchentlich 30 Stunden). Die Fachkurse bezwecken dagegen, die Schüler mit dem Mafse von fachmännischen Kenntnissen auszustatten, welche sie nach Vollendung ihres Studienganges zu Fachlehrern an Seminaren und höheren Schulen befähigt. Die obligatorischen Lehrfächer, die alle Fachkurse gemein haben, sind: Ethik, Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Englisch und Turnen; die fakultativen Deutsch und Musik.

Die 4 Fachkurse, in denen bei jedem Jahrgange ein wöchentlich 27 stündiger Unterricht erfolgt, sind: 1. Der literarisch-philosophische Kursus für die Fächer: Geschichte, Japanisch, Chinesisch, Deutsch oder Französisch, Philologie, Biologie und Hygiene; als fakultative dazu: Rechtswissenschaft und Nationalökonomie; 2. der geschichtlich-geographische Kursus mit den Gebieten: Geographie, Geschichte, Rechtswissenschaft, Volkswirtschaft, Biologie und den fakultativen Fächern: Japanisch und Chinesisch; 3. der physikalisch-chemische Kursus mit den Fächern: Mathematik, Physik, Chemie, Zeichnen und Handfertigkeit: fakulativ ist Biologie; 4. der zoologisch-botanische Kursus mit den Fächern: Botanik, Zoologie, Hygiene, Mineralogie, Geologie, Landwirtschaft, Englisch, Zeichnen und dem fakultativen Fach: Chemie.

Der Eintritt in den Nachkursus geschieht nur freiwillig und auf eigene Kosten, und werden dazu nur die besten Abiturienten mit Genehmigung des Ministers zugelassen. Die Zugelassenen wählen eins der folgenden Fächer zu ihrem Spezialstudium: Ethik, Pädagogik, Schulverwaltung, Verwaltung, Soziologie, Philosophie, Ästhetik, experimentelle Psychologie, Schulhygiene, Studien

über das Seelenleben des Kindes und pädagogische Übungen. Abgesehen von diesen letzteren werden die Resultate ihrer Studien in Form einer schriftlichen Arbeit abgeliefert. Ein Schlufsexamen besteht nicht.

Im übrigen werden in dieser Anstalt, je nach Bedürfnis, Spezialfachkurse gegeben, deren Abiturienten sich nur als Lehrer des betreffenden Faches betätigen können, während die der Hauptfachkurse nicht nur in ihren Hauptfächern, sondern in allen Unterfächern Unterricht erteilen können. Im höheren Seminar zu Tôkyô bestehen z. B. gegenwärtig folgende Spezialkurse für: 1. Physik und Chemie; 2. Botanik und Zoologie; 3. Landwirtschaft und Erdkunde; 4. Japanisch und Chinesisch; 5. Englisch; 6. Mathematik. Bis auf den Kursus für Landwirtschaft und Erdkunde, der zwei Jahre und drei Monate besucht werden mufs, erfordern sämtliche Kurse einen Besuch von 2½ Jahren.

Aufnahme- und die späteren Anstellungsbedingungen sind für Abiturienten dieser Nebenkurse dieselben wie bei denen der Fachkurse.

b) Das höhere Lehrerinnenseminar. Es hat drei parallele Fachkurse, einen literarischen, einen naturwissenschaftlichen und einen Handfertigkeitskursus. Für jeden der drei Kurse beträgt die Lehrdauer 4 Jahre.

Gemeinsame obligatorische Lehrfächer sind: Ethik, Pädagogik, Japanisch, fremde Sprachen (meist Englisch), Haushaltung, Turnen; Musik ist fakultativ. 1. Zu dem literarischen Kursus (I., II., III. Jahrgang: wöchentlich 26 Std., IV. Jahrgang: 18 bis 28 Std.) gehören: Chinesisch, Geschichte, Geographie; fakultativ sind Schreiben und Zeichnen. 2. Zu dem naturwissenschaftlichen Kursus gehören: Erdkunde, Mathematik, Physik, Chemie, Naturgeschichte, Zeichnen (I. Jahrgang: 26 Std., II. und III. Jahrgang: 25 Std., IV. Jahrgang: 15 bis 25 Std.); fakultativ: Schreiben. 3. Zu dem Handfertigkeits-Kursus gehören verschiedene weibliche Beschäftigungen, Schreiben und Zeichnen (I., II. und III. Jahrgang: 22—30 Std.).

Hier werden ebenso wie am höheren Lehrerseminar ein Nachkursus von 2 Jahren und je nach Bedürfnis Spezialfachkurse, wie z. B. für Geographie und Geschichte, sowohl für Haushaltung eingerichtet, sonst werden auch für jeden Fachkursus Hörerinnen zugelassen. Vorrechte und Methode des Unterrichts dieser Nebenkurse sind denen des höheren Lehrerseminars gleich.

Im Jahre 1904 zählte das höhere Lehrerseminar zu Tôkyô 71 Lehrer, 670 Schüler, 172 Absolventen, das zu Hiroshima 26 Lehrer, 205 Schüler, und das höhere Lehrerinnenseminar zu Tôkyô 46 Lehrer, 344 Schülerinnen und 103 Absolventen.

Den höheren Schulen und Seminaren stehen neben diesen Absolventen noch solche Kräfte zu Gebote, die das Lehrerexamen bestanden haben. Doch reicht die Zahl noch nicht aus. Daher sind seit 1902 an 5 staatlichen Fachschulen temporäre Kurse von 2 Jahren angegliedert, die hauptsächlich Abiturienten des Seminars und der Mittelschule zu Fachlehrern ausbilden sollen, und zwar: für Japanisch, Chinesisch, Englisch, Mathematik, Physik, Chemie und Naturgeschichte. In ähnlicher Weise sind zur besonderen Ausbildung von Lehrern für Gewerbe-Schulen zur Zeit an der landwirtschaftlichen Fakultät, der Handels- und technischen Akademie zu Tôkyô Kurse eingerichtet, welche hauptsächlich die Abiturienten der Mittelschule während einer Lehrdauer von 1—3 Jahren für das Lehramt vorbilden. (1904: 61 Lehrer und 169 Schüler.)

3. Das Lehrerexamen. Man unterscheidet in Japan drei Kategorien von Lehrern: 1. Volksschullehrer, 2. Lehrer an höheren Schulen und Seminaren und 3. Lehrer an Staatsschulen. Mit Ausnahme der letzteren mufs jeder Lehrer ein Diplom besitzen. Dieses wird für den Unterricht an Volksschulen den Abiturienten aller Seminarkurse, der Mittelschulen, der vierjährigen Mädchenschulen und der gleichgestellten Privatschulen erteilt. Das Diplom zum Unterricht an höheren Schulen und Seminaren wird den Abiturienten der höheren Seminare, sämtlicher Staatsschulen, einer Anzahl vom Unterrichtsminister bestätigter Privatschulen, sowie den Graduierten der Fakultäten verliehen.

Für alle übrigen Bewerber ist die Erlangung des Diploms an das Bestehen einer Lehrerprüfung gebunden. Diese kann von zweierlei Art sein. Es gibt ein Examen für Volksschullehrer, das vor einer Lehrerprüfungs-Kommission der Bezirksregierung alljährlich stattfindet, und ein Examen für

Lehrer an höheren Schulen, Seminaren und Gewerbeschulen, welches als Staatsexamen vor der Prüfungskommission des Unterrichtsministeriums abgelegt werden mufs.

1) Das Examen für Volksschullehrer. Der angehende junge Volksschullehrer mufs sich zunächst als Hilfslehrer prüfen lassen. Die Vorbedingungen für Bewerbung zu diesem Examen setzen bei Männern mindestens das Alter von 17 Jahren, bei Frauen das von 15 Jahren, Gesundheit und tadellosen Ruf voraus. Erst nach wenigstens einjährigem Dienste an einer Gemeinde-Schule dürfen geprüfte Hilfslehrer sich zum Examen für Lehrer melden, jedoch Männer nicht unter dem 20., Frauen nicht vor dem 18. Lebensjahre. Sie dürfen auch eine Fachlehrerprüfung ablegen.

Die Prüfungsfächer der Hilfslehrer sind: Ethik, Pädagogik (Grundrifs der Didaktik), Japanisch (Texterläuterungen von Lesebüchern für Volksschule, Aufsatz, Schreiben). Mathematik (Arithmetik), Geschichte (Grundrifs der japanischen Geschichte), Geographie (Grundrifs der japanischen und ausländischen Geographie), Naturwissenschaftliches (Grundrifs der Naturkunde, Physik und Chemie), Zeichnen (Freihandzeichnen und einfaches geometrisches Zeichnen), Singen (einstimmig), Turnen, Nähen (Zuschneiden, Nähen und Flicken).

Die Prüfungsfächer für Klassenlehrer entsprechen den Lehrfächern des Hauptkursus im Seminar; nur dürfen eins oder mehrere Fächer, wie Zeichnen, Musik, Handarbeit, Landwirtschaft, Handelslehre und Englisch, bei Lehrerinnen auch das Turnen, wegfallen. Die Fachlehrer haben aufser in Ethik, Japanisch und Mathematik die Prüfung in einem oder mehreren der zum Examen für Klassenlehrer erforderlichen Fächer nach ihrer Wahl abzulegen. Das Examen der Lehrer nur für die Volksschule erfolgt unter etwas leichteren Bedingungen. Alle diese Examina erfolgen schriftlich und mündlich.

Wer mit gutem Erfolg die Prüfung bestanden hat, erhält, wie die Abiturienten der oben genannten Anstalten, zunächst ein Diplom für einen bestimmten Regierungsbezirk. Die Erlaubnis zum Unterricht im ganzen Reich wird den Volksschullehrern erst nach 10jährigem erfolgreichem Dienst an Gemeindeschulen auf Empfehlung der Regierungspräsidenten vom Unterrichtsminister verliehen. Für die Abiturienten des höheren Seminars und der Staatsschulen ist diese Wartezeit auf 3 Jahre festgesetzt.

2) Das Examen für Lehrer der höheren Schulen, Seminare und Gewerbeschulen. Dieses Examen ist, dem Unterricht an höheren Schulen entsprechend, eine Fachprüfung. Die Bewerber dürfen sich ohne Beschränkung des Alters in einem oder mehreren der folgenden Fächer prüfen lassen: Moral, Pädagogik, Japanisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Deutsch, Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik, Chemie, Naturgeschichte, Rechtswissenschaft und Nationalökonomie, Schreiben, Zeichnen, Haushaltung und Nähen, Turnen, Musik, Buchführung, Landwirtschaft, Handelslehre, Handelsfertigkeit. In sehr umfangreichen Fächern ist auch ein Examen über einzelne Wissensgebiete statthaft. Dies wäre z. B. der Fall in Geschichte, wobei man eine Prüfung in der japanischen und orientalischen, oder auch in der westländischen wählen darf.

Dieses Examen zerfällt in ein Vor- und ein Hauptexamen. Das Bestehen der schriftlichen Vorprüfung ermöglicht den Eintritt in die mündliche Hauptprüfung, bei welchem auch ein Nachweis methodischer Kenntnisse zu erbringen ist.

4. Die Stellung der Lehrer. Direktor und Lehrer der Volksschule sind Subalternbeamte von gleichem Range wie die der Bezirksregierung. Direktoren der höheren Schulen zählen zu den höheren Staatsbeamten, ebenso einige ersten Lehrer. Die anderen sind gleich den Volksschullehrern Subalternbeamte. Sowohl die Direktoren, als auch die Lehrer der Staatsschulen sind höhere Staatsbeamte.

1) Volksschullehrer. Diese rangieren in 4 Klassen. Nach dem Gehalt unterscheidet man 10 Klassen mit je 2 Unterklassen. Das Monatsgehalt für Klassenlehrer schwankt zwischen 10 und 75 Yen. Die Fachlehrer erhalten ein monatliches Gehalt von 8 bis 40 Yen, und die Hilfslehrer 6 bis 20 Yen. Für Fachlehrer, die nur wenige Stunden geben, ist meist ein noch geringeres Gehalt ausgesetzt. Lehrern, die wöchentlich über 30 Stunden unterrichten, wird dagegen aufser ihrem Gehalt eine besondere Entschädigung zu teil. Je nach den Lokal-

verhältnissen erhalten die Lehrer auch Mietszuschufs. Nach japanischen Verhältnissen erscheinen wenigstens die Gehälter der höheren Stufen nicht gering, doch ist die Zahl derer, welche letztere erreichen, nur winzig. Die Klassenlehrer an den Volksschulen erhielten in der Mehrzahl ein monatliches Gehalt von 15 bis 20 Yen. Der höchste Gehaltsbetrag belief sich auf 70 bis 75 Yen, das Minimalgehalt dagegen nur auf 6 bis 7 Yen.

Klagen über schlechte Besoldung waren deshalb keine Seltenheit. Die Folge war, dafs 1900 eine Verfügung über Gehaltserhöhung für Volksschullehrer erging. Um die Gelder für diese Zulagen aufzubringen, wurden besondere Mittel in die Etats des Staates und der Bezirke eingestellt. Im Etatsjahre 1904 steuerte der Staat, ebenso wie im vorhergehenden Jahre, ca. 997 408 Yen bei; die Bezirksregierungen gaben ca. 7510 Yen. Auf Grund dieser Etatsbewilligungen erhalten jetzt Klassenlehrer, die über 5 Jahre an Gemeinde-Volksschulen in einem und demselben Regierungsbezirke tätig waren, einen jährlichen Zuschufs von 24 Yen, Hilfslehrer unter denselben Bedingungen einen solchen von 18 Yen. Diese Zuschüsse werden alle 5 Jahre bei den Klassenlehrern um 18 Yen, bei den Hilfslehrern um 12 Yen gesteigert. Auch Klassenlehrern an den einklassigen Schulen wird ein besonderer Jahreszuschufs bis zu 24 Yen gewährt. Auch den Lehrern an den mehrklassigen Volksschulen in abgelegenen Dörfern steht je nach Gutachten des Regierungspräsidenten ein jährlicher Zuschufs bis zu 18 Yen zu.

2) Lehrer der höheren Schulen. Ihr Rang als höhere Staatsbeamte liegt zwischen der 8., der niedrigsten und der 5. Klasse. (Vergl. Lehrer der Staatsschule.) Das jährliche Gehalt der staatlich angestellten Direktoren beträgt 600—2000 Yen, das der Lehrer derselben Eigenschaft 400—1800 Yen. Direktoren und Lehrer der höheren und Gewerbe-Schulen als Subalternbeamte erhalten ein monatliches Gehalt von 25 bis 75 Yen; Hilfslehrer und Inspektoren ein solches von 15—50 Yen.

3) Lehrer der Staatsschule. Die Lehrer der Staatsschule führen den Titel »Professor«. Die Hilfslehrer als Subalternbeamte heifsen »Hilfsprofessoren«. Lehrer, die nicht fest angestellt, sondern nach Bedürfnis als Vertreter von fehlenden Lehrkräften tätig sind, heifsen Lektoren. Diese gehören eigentlich dem Personal der betreffenden Staatsschule nicht an. Doch kommt es oft vor, dafs ein Professor einer Staatsschule Lektor an einer anderen ist.

Der Rang der Professoren, wie der der übrigen höheren Staatsbeamten, zerfällt in 8, an manchen Staatsschulen auch in 9 Klassen. Die Ernennung der Professoren der zwei ersten Klassen erfolgt auf kaiserlichen Befehl; die der folgenden Klassen wird von dem Ministerpräsidenten mit kaiserlicher Genehmigung vollzogen. Von den Professoren der Staatsschulen wird nur eine kleine Anzahl, d. h. die Dienstältesten, durch Verleihung des Ranges 2. Klasse ausgezeichnet. Die Klasse der Direktoren schwankt mit geringer Ausnahme zwischen der 6. und 2. Klasse. Die Stärke des Personals der einzelnen Staatsschulen ist durch die Kaiserliche Verordnung von 1893 festgesetzt, die zuletzt im Jahre 1899 eine gänzliche Umgestaltung erfuhr. 1904 waren an sämtlichen Staatsschulen 776 Direktoren und Professoren tätig (die Gesamtzahl ihres Personals: 2560). Bemerkt sei noch, dafs zuweilen die Zahl der Angestellten von der vorgeschriebenen abweicht.

Das Gehalt der höheren Beamten an den Staatsschulen regelt die Kaiserliche Verordnung von 1899. Die Direktoren beziehen ein Jahresgehalt von 1600 bis 3000 Yen; mit Ausnahme des Leiters der staatlichen Taubstummen- und Blindenanstalt, der ein solches von 900 bis 2000 Yen hat. Die Professoren haben je nach ihrer Klasse Anspruch auf ein Jahresgehalt von 600 bis 2500 Yen. Professoren, die zugleich an mehreren Staatsschulen angestellt sind, beziehen von den einzelnen Schulen Teilgehälter, die zusammen ihr vorschriftsmäfsiges Gehalt ausmachen.

4. Pension, Witwen- und Waisenunterstützung. Nach der Bestimmung betreffend die Pension der Subaltern- und höheren Staatsbeamten vom Juli 1890 haben alle Beamten mit Vollendung ihres 15. Dienstjahres bei eintretender Dienstunfähigkeit Anspruch auf lebenslängliche Pension, sofern sie ihre Entlassung nicht selbst verschuldet haben. Der niedrigste Pensions-

betrag beträgt 60/240 des Jahresgehalts und steigt vom 16. bis zur Vollendung des 40. Dienstjahres alljährlich um je 1/240. Wenn die Pensionierung durch einen Unglücksfall im Dienst veranlafst ist, kann die Pension je nach den Umständen erhöht, auch die Zeit der Dienstpflicht abgekürzt werden.

Die Unterstützung für Witwen und Waisen regelt die betreffende Bestimmung vom Juni 1890. Jeder Beamte ist verpflichtet, 1 % seines Gehaltes für die Witwen- und Waisenunterstützung an die Staatskasse abzuliefern. Dafür haben die Witwen oder die gesetzmäfsigen Erben pensionsberechtigter Beamten Anspruch auf eine jährliche Unterstützung von einem Drittel, die Hinterbliebenen der im Dienste Verunglückten zwei Drittel der Pension des Beamten zu beanspruchen; die noch nicht pensionsberechtigten im aktiven Dienste Verstorbenen erhalten eine einmalige Unterstützung, wobei die Anzahl der Dienstjahre nicht in Betracht gezogen wird.

Literatur: I. In europäischer Sprache. — An outline history of japanese education by the japanese department of education. New York 1876. — J. Bolljahn, Japanisches Schulwesen, seine Entwicklung und sein gegenwärtiger Stand. Berlin 1896. — H. Brinkley, Japan und China. 8 Bde., Yokohama and London 1904. — Annual reports of the minister of state for education. — Die Kalender der beiden Universitäten (erscheinen jährlich einmal in japanischer und englischer Sprache). — C. Munzinger, Die Japaner, Wanderungen durch das geistige, soziale und religiöse Leben des japanischen Volkes. Berlin 1898. — J. Nitobe, Bushidō, die Seele der Japaner. Tōkyō 1901. — M. Bacon, Japanese girls & women. London 1902. — B. H. Chamberlain, Educational Literature for Japanese women. Journ. of the Royal Asiat. Society X. London 1878. — Dr. R. Hata, Gedanken eines Japaners über die Frauen, insbesondere die japanesischen. Wien 1896. — K. Schmidt, Geschichte der Pädagogik. — Unser Vaterland Japan. Leipzig 1904. — Education in Japan. St. Louis 1904. — II. In japanischer Sprache: Nippon teikoku monbushō nempō, Jahresberichte des Kaiserl. japanischen Unterrichtsministeriums. — S. Sato, Nippon kyōikushi (Geschichte des japanischen Unterrichtswesens). Tōkyō 1901. — Nippon gakusei taikō (Überblick über das japanische Schulwesen), herausgegeben von der Gesellschaft Taitō dōbun kyoku. Tōkyō 1902. — S. Nose, Naigai kyōikushi (Geschichte der Pädagogik im In- und Auslande). Tōkyō 1894. — Nippon kyōiku shiryō (Materialien zur Geschichte des japanischen Schulwesens), herausgegeben vom Unterrichtsministerium. Tōkyō 1890—1891. — S. Ōtsuka, Hompō kyōikushi (Geschichte des japanischen Unterrichtswesens). Tōkyō 1894. — F. Otsuki, Nippon kyōiku shiryaku (kurze Geschichte des japanischen Unterrichtswesens). Tōkyo 1877. — Kyōiku hōki ruishū (Sammlung der Gesetze betreffend das japanische Schulwesen), herausgegeben vom Unterrichtsministerium. Tōkyō 1901. — T. Yokoyama, Nippon kyōikushi (Geschichte des japanischen Unterrichtswesens). Tōkyō 1904. — Ders., Nippon kinsei kyōikushi (Geschichte des japanischen Unterrichtswesens in neuester Zeit). Tōkyō 1904. — Nippon kinsei kyōiku gairan, Überblick über das moderne japanische Schulwesen, herausgegeben vom Unterrichtsministerium 1887. — H. Takashima, Nippon kyōikushi, Geschichte des japanischen Unterrichtswesens. — Y. Miyake, Ekken no kyōikuhō, Pädagogik von Ekken. Tōkyō 1890.

Berlin. T. Tsuji

Jean Paul

s. Richter, J. P. Fr.

Jerusalem, Johann Friedrich Wilhelm

1. Lebensgeschichte. 2. Pädagogische Bedeutung.

Unter den Gestalten der Aufklärungszeit des 18. Jahrhunderts ragt die liebenswürdige Gestalt des klugen Abtes Jerusalem in Braunschweig weit hervor. Galt er doch seinen Zeitgenossen als das Vorbild eines christlichen Predigers und Oberhirten, hat er doch seine Zeit weit über Deutschlands Grenzen hinaus durch Wort und Schrift in vielfacher Beziehung beeinflufst und ist er doch der Begründer des eigenartigen Collegium Carolinum zu Braunschweig gewesen.

1. Lebensgeschichte. Johann Friedrich Wilhelm Jerusalem wurde am 22. Nov. 1709 zu Osnabrück als der Sohn eines dortigen Predigers geboren; seine Familie, die ursprünglich den Namen Wessel führte, war während der Glaubensverfolgungen aus Holland eingewandert. Den Grund zu seinen Studien, die von dem gewissenhaften Vater geleitet wurden, legte er auf dem Gymnasium seiner Vaterstadt und studierte dann in Leipzig Theologie, die hier, wie auf den meisten übrigen deutschen Hochschulen, in jenen Tagen müde in den ausgefahrenen Geleisen der Scholastik einherfuhr. So war es denn auch kein Wunder, dafs der Sturm der Aufklärungs-

zeit hier alles so bald über den Haufen warf und den Leipziger Studenten zu einem hervorragenden Vertreter der neuen Richtung machte. Insbesondere scheint die innere Entwicklung des jungen Jerusalem durch einen mehrjährigen Aufenthalt in Holland und England gefördert zu sein.

Im Jahre 1742 forderte ihn der Herzog Karl I. von Braunschweig-Lüneburg, der Schwager und treue Bundesgenosse Friedrich des Grofsen, auf, die Erziehung seiner Söhne zu leiten. In gleicher Zeit sollte er das Amt eines Hofpredigers verwalten.

Jerusalem nahm das Anerbieten an. Karl Wilhelm Ferdinand, dessen Name im Lande Braunschweig noch heute in Ehren genannt wird, war sein Zögling. Nach einem langen, arbeitsreichen Leben starb er am 2. Sept. 1789 in Braunschweig, nachdem er einige Jahre vorher den Verlust seines einzigen Sohnes hatte erleben müssen, der in Wetzlar sich selbst das Leben genommen hatte und dessen Tod dann dem jungen Goethe den Anlafs und den Stoff zu den Leiden des jungen Werther gab.

2. Seine pädagogische Bedeutung. Jerusalem war der Begründer des Collegium Carolinum zu Braunschweig. Diese Schule sollte — und in dieser Hinsicht steht sie einzigartig in der Geschichte des deutschen Schulwesens da — einmal ein Zwischenglied zwischen Gymnasium und Universität sein; denn bei dem damaligen Zustande der Lateinschulen kamen die meisten der jungen Leute herzlich schlecht vorbereitet zur Hochschule, zumal kein Abiturientenexamen unfähige und allzu jugendliche unreife Elemente von dort fernhielt. Andrerseits sollte sie zur höheren Ausbildung für jeden anderen Lebensberuf, der keins der sog. Fakultätstudien als Vorbereitung erforderte, dienen.

In dem Entwurfe, den Jerusalem im Auftrage des Landesfürsten entwarf, heifst es:

»Das Publikum hat einmal gewissen Wissenschaften besondere Vorzüge eingeräumt; und wir Gelehrten, die wir diesen wichtigen Ehrentitel uns dadurch erworben haben, sind seit undenklichen Jahren in dem Besitze, uns einbilden zu dürfen, als wenn wir allein die Stützen der menschlichen Gesellschaft wären, und dafs aufser unseren vier Fakultäten weder Heil noch Vernunft zu suchen sei.

Wir behalten aber Ehre genug, wenn wir gleich unseren Nächsten, die in anderen Ständen leben, einen Teil, und wenn es auch die Hälfte wäre, davon überlassen.

Diejenigen, welche in den gröfsten Welthändeln der Welt nützen, die mit Einrichtung gemeinnütziger Anstalten, der Handlung, der Verbesserung der Naturalien, Vermehrung des Gewerbes und der Haushaltung, das ist die Landwirtschaft, umgehen, die sich auf mechanische Künste legen, die zu Wasser und zu Lande, über und unter der Erde das gemeine Beste suchen, machen einen ebenso wichtigen Teil des gemeinen Wesens als die Gelehrten aus.

Und dennoch hat man bei allen Unkosten, die man auf die Einrichtung der Schulen und Akademien verwandt hat, für diese bisher so wenig und oft gar nicht gesorgt. Für einen grofsen Teil dieser Beschäftigungen findet man auf den Schulen gar keine Anweisung; und in Betracht der übrigen sind die Schreib- und Rechenschulen, die noch beinahe unter keiner Aufsicht stehen, die einzigen Örter, wo diese dem Staatswesen so nützlichen und unentbehrlichen Mitglieder können unterrichtet werden.

Das Übrige, ja fast alles sind sie gezwungen durch eine mühsame und langwierige Erfahrung zu lernen, die notwendig ihre grofsen Unvollkommenheiten behalten mufs.

Denn woher kommt es sonst, dafs so viele wichtige Teile des gemeinen Besten, alle unsere Künste, unsere Landwirtschaft und selbst die edle Handlung, in Vergleichung mit dem, was sie in anderen Ländern sind, noch so mangelhaft und unvollkommen aussehen, als daher, dafs wir in Deutschland beinahe gar keine Anstalten haben, die denjenigen, welche sich den wichtigsten Geschäften, aufser den vier Fakultäten, widmen, zu einer vernünftigen Anweisung dienen könnten?

Wir haben erstlich in unserer Sprache noch so viele Bücher nicht, die sie mit Nutzen lesen könnten; die Wissenschaften, die den Verstand überhaupt zu schärfen vermögend sind, bleiben ihnen mehrenteils verschlossen; an die allgemeinen Regeln, die sie bei ihrem besonderen Berufe zu Grunde legen könnten, gedenkt gar nie-

mand; sie können also von dem gemeinen Fufsstege, den ihre Vorgänger gegangen sind, sich kaum entfernen, sondern sie sind gezwungen, bei dieser ihrer unvollkommenen Erfahrung zu bleiben, bis sie endlich nach vielen Jahren, mit grofsem Verluste für sie selbst und das Vaterland und nach unzähligen vergeblich angestellten Versuchen sich einzelne neue Anmerkungen machen, die sie weit sicherer, leichter und vollkommener bei dem Antritt ihrer Geschäfte schon hätten zum Grunde legen können, wenn ihnen die nötigen Hilfsmittel in der Jugend angewiesen und die allgemeinen Lehrsätze davon bekannt gemacht wären.

Weder unsere Schulen noch Akademien sind aber hierzu eingerichtet; diese haben diejenigen Wissenschaften zum Endzweck, die eigentlich zur Gelehrsamkeit gehören; und wenn denen, die keine eigentliche sog. Gelehrte werden wollen, gleich ein Teil davon nützlich werden könnte, so müssen sie doch vieles vergeblich lernen und dabei alle Zeit verlieren, die ihnen zur Anschickung zu ihrem besonderen Beruf unentbehrlich ist.«

Nachdem Jerusalems Plan die Billigung des Herzogs gefunden hatte, wurde 1745 die Anstalt eröffnet.

Die Lehrgegenstände, die den Schülern zur Verfügung gestellt wurden, waren sehr zahlreich. Sie zerfielen in Sprachen. Wissenschaften, Künste und Leibesübungen,

Da wurde an Sprechen gelehrt: Hebräisch, Griechisch, Lateinisch, Französisch, Englisch, Italienisch und Deutsch. Die Vorlesungen, die dem Deutschen gewidmet waren, umfafsten Aufsatzübungen, Grammatik und Literatur. Auch wurde aller Unterricht auf dem Kollegium in deutscher Sprache erteilt.

Die Wissenschaften umfafsten Beredsamkeit, hebräische, griechische, römische Altertümer, Geographie, Genealogie, Heraldik, Universal-, Kirchen-, Reichs- und Literargeschichte, Philosophie, Mathematik, Physik, Kameral- und Polizeiwissenschaft, bürgerliche Baukunst und Kriegsbaukunst, italienische Buchhaltung und Handelskunde, Unterweisung über den Bau des menschlichen Körpers und materia medica, römisches, deutsches und Naturrecht, natürliche und geoffenbarte Theologie; auch wurde ein Zeitungskolleg gelesen, in dem die Ereignisse des Tages an der Hand der wenigen damals erscheinenden deutschen Zeitungen besprochen wurden.

Hierzu kamen noch die Künste und Leibesübungen, wie Zeichnen, Malerei, Skulptur, Musik, Reiten, Fechten, Tanzen, Drechseln und Glasschleifen.

Zu Lehrern an dieser Anstalt gewann Jerusalem in erster Linie alles, was in der Stadt Braunschweig Anspruch auf den Namen eines Künstlers oder Gelehrten besafs. Aber er zog auch Leute von grofsem Rufe von auswärts an die neue Schule; so sind durch ihn Gärtner, der Herausgeber der Bremer Beiträge, Ebert, der Übersetzer von Youngs Nachtgedanken, und Zachariae, der Verfasser des »Rennomisten«, nach Braunschweig gekommen.

Die Schule blühte nun auf; von nah und fern eilten zahlreiche Edelleute, Grafen und Barone an den Strand der Oker, um hier ihre Bildung zu erhalten.

Doch schon nach wenigen Jahren ging der Besuch der Anstalt stark zurück. Der Grund hierfür lag nicht etwa darin, dafs die Schule nichts Tüchtiges geboten hätte, sondern darin, dafs der Aufenthalt auf dem Kollegium ein ungemein teurer war; so dafs die Unterhaltung eines Schülers auf mindesten 500 Rtlr. Gold geschätzt wurde, eine für die damalige Zeit gewaltige Summe, zumal in einer Zeit, da die Stürme des siebenjährigen Krieges über Deutschland dahin brausten.

Als sich dann auch in der Folgezeit der Besuch nicht hob, wurde im Jahre 1777 durch einen Befehl des Herzogs bestimmt, dafs alle Schüler der Lateinschulen in der Stadt Braunschweig einige Jahre hindurch die Anstalt besuchen mufsten, bevor sie die Erlaubnis auf die Universität zu gehen erhielten.

In dieser Form hat die Anstalt bis zum Jahre 1862 zum grofsen Segen für das Land gedient. Da sich nun aber wie überall in Deutschland, so auch im Herzogtume die Leistungen der Gymnasien gehoben hatten, so schien das Zwischenglied zwischen Gymnasium und Universität unnötig geworden zu sein. Es wurde die Anstalt in eine technische Hochschule verwandelt, und die Schöpfung des alten Abtes Jerusalem kam nun im Sinne des Stifters allein zu gute »denen, die mit Einrichtung gemeinnütziger Anstalten, der Handlung, der Ver-

besserung der Naturalien, Vermehrung des Gewerbes und der Haushaltung umgehen und die sich auf mechanische Künste legen«, (Entwurf für die Einrichtung des Collegium Carolinum.) — Und doch scheinen einige Erscheinungen in der neuesten Zeit danach hinzuweisen, dafs der Abt Jerusalem mit seiner Anstalt, die ihren Schülern eine ihren besonderen Anlagen entsprechende Bewegungsfreiheit gab und so das Mittelglied zwischen Schule und Universität bildete, etwas geschaffen hat, das in der Zukunft zu neuem Leben auferstehen will.

Literatur: Entwurf zu einer Selbstbiographie Jerusalems im II. Bande der nachgelassenen Schriften Jerusalems. Ein biographischer Aufsatz in Schiller, Braunschweigs schöne Literatur in den Jahren 1745—1800. Wolfenbüttel 1845. — Ferner F. Koldewey, Abt Jerusalem; in der Zeitschrift für die historische Theologie von Kahnis, Jahrgang 1869 IV, 536 bis 574. — Ferner F. Koldewey, Lebens- und Charakterbilder. Wolfenbüttel 1881, 105—166. — F. Koldewey, Geschichte des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig. Wolfenbüttel 1891, 147 ff. — Festbericht über das 150jährige Jubiläum der technischen Hochschule zu Braunschweig. Braunschweig 1896.

Bad Harzburg. Friedrich Th. Koldewey.

Jesuiten-Pädagogik, Jesuiten-Schulen

1. Geschichtlicher Überblick. Der Stifter des Jesuitenordens, Ignatius von Loyola, entstammte einer spanischen Adelsfamilie und war zuerst Edelknabe am Hofe Ferdinand des Katholischen, dann Offizier im spanischen Heere. In dem Kriege zwischen Karl V. und Franz I. wurde er bei der Verteidigung von Pamplona schwer verwundet; auf dem Krankenlager bemächtigte sich seiner eine schwärmerische Geistesrichtung, er entsagte dem weltlichen Leben und gab sich Bufs- und Andachtsübungen hin; von einer Wallfahrt nach Jerusalem zurückgekehrt, begann er in seinem 33. Lebensjahre sich schulmäfsige Bildung anzueignen und widmete sich anfangs in Spanien, später an der Pariser Universität sprachlichen, philosophischen und theologischen Studien.

Der Jesuitenorden wurde von ihm im Jahre 1534 in Paris begründet und von dem Papste Paul III. 1540 bestätigt. Dem Orden wurde Verteidigung und Verbreitung des katholischen Glaubens und Förderung der Gläubigen in christlichem Leben und in christlicher Lehre als hauptsächliche Aufgabe gesetzt. Zur Erreichung dieses Zieles ist bereits in dem von den Päpsten bestätigten Grundplan des Ordens auf den Unterricht der Jugend hingewiesen. Das Bedürfnis der Gesellschaft, sich einen Nachwuchs heranzubilden, lenkte dann die Aufmerksamkeit auf den höheren Unterricht, und bald erkannte Loyola in einer auch auf Laien ausgedehnten Lehrtätigkeit eine Hauptstärke seines Ordens. In den Konstitutionen, dem Grundgesetz desselben, deren Abfassung im Jahre 1541 begann, handelt der vierte Teil von Unterricht und Erziehung. Darnach sind die meisten der von den Mitgliedern der Gesellschaft geleiteten Unterrichtsanstalten nicht nur für diejenigen bestimmt, welche in den Orden eintreten wollen, sondern die Schulen werden übernommen »noch mehr um auswärtige Studierende in Wissenschaft und Tugend voranzubringen«. (Monumenta Germaniae paedagogica II, S. 36 u. 50.)

Die neuen Lehranstalten, welche aufser dem Gymnasialunterricht von den Lehrfächern der Universität noch Philosophie und Theologie übernahmen, erhielten von den Päpsten weittragende Privilegien: »Die Studierenden derselben«, so befiehlt Pius V., »können und müssen nicht in geringerem, sondern in gleichem Mafse, als wenn sie auf den Universitäten selbst studiert hätten, zu allen Graden zugelassen werden«; um den Besitz der Gesellschaft zu fördern, verordnet Paul III.: »Der P. General kann Häuser, Kirchen und Kollegien, von wem sie immer erbaut sind, sei es als Vermächtnis oder irgendwie als Geschenk, mit den hierzu nötigen oder erwünschten Einrichtungen, ferner ein uns für derartigen Bau dargebotenes Grundstück annehmen.« Der Fortbildung des Schulwesens wandten die Ordensgenerale, die lebenslänglichen Leiter der Gesellschaft, ihre besondere Sorge zu, so vornehmlich Loyola selbst, dann sein Nachfolger Peter Lainez (1558—1565),

unter dessen Regiment die Konstitutionen zuerst gedruckt wurden, und Claudius Aquaviva (1581—1615). Wichtige Schulfragen werden durch die sogenannten Generalkongregationen entschieden; Mitglieder dieser Versammlungen sind aufser dem General und seinen Assistenten, welch letztere demselben als Berater zur Seite stehen, die Provinziale, die Stellvertreter des Generals in den Provinzen d. h. in den der Wirksamkeit des Ordens jeweilig zustehenden gröfseren landschaftlichen Bezirken in den verschiedenen Ländern, ferner je zwei von den Professen, den regierenden Mitgliedern der Gesellschaft, gewählte Deputierte aus jeder Provinz.

Auf der Grundlage der päpstlichen Privilegien und der Konstitutionen, zugleich im Anschlufs an bestehende Schuleinrichtungen gründeten die Jesuiten sofort in allen Ländern, in welchen sie Fufs fafsten, Bildungsanstalten, so in Italien, Portugal, Spanien, Frankreich. Auf Deutschland, als den Herd der religiösen Bewegung gegen die Autorität des Papstes und der Kirche, richtete bereits Loyola sein besonderes Augenmerk. Er begründete 1552 in Rom das Collegium Germanicum mit der besonderen Aufgabe, deutsche Jünglinge zum Kampfe gegen den Unglauben in ihrer Heimat auszurüsten; durch Gregor XIII. wurde dann die neue Lehranstalt mit gröfseren Mitteln versehen und erweitert. Innerhalb der Grenzen des alten deutschen Reiches erfolgte im 16. Jahrhundert rasch Neubegründung oder Übernahme von Schulen durch den Orden; wir heben folgende heraus mit Angabe der Jahreszahl der Stiftung: 1551 Wien, 1556 Ingolstadt, Köln, Prag, 1559 München, 1560 Trier, 1561 Innsbruck, Mainz, 1563 Dilingen, 1565 Braunsberg in Ermeland, 1566 Olmütz, 1567 Speier, Würzburg, 1570 Brügge, 1571 Fulda, Posen, 1573 Graz, 1574 Luzern, Maastricht, Groningen, 1575 Antwerpen, 1578 Lüttich, 1580 Koblenz, Freiburg (Schweiz), 1581 Klausenburg, Brünn, 1582 Augsburg, Paderborn, 1585 Gent, 1588 Münster, 1589 Regensburg, 1592 Komotau, Konstanz, 1593 Thorn, 1595 Hildesheim, Tournai, Laibach, 1596 Luxemburg, 1597 Glatz (M. G. p. III, S. IX ff.).

Über die Art und Weise des Vorgehens der Jesuiten bei der Ausdehnung ihrer Wirksamkeit, über die Mittel, denen sie ihre Fortschritte verdankten, über den Widerstand, den sie fanden, und die daraus erwachsenden Kämpfe finden sich eingehende Nachrichten bei Sugenheim, Gesch. d. Jesuiten in Deutschland I, S. 34 ff., Ranke, d. röm. Päpste II, S. 25 ff., Prantl, Gesch. d. Ludwig-Maximilians-Univ. S. 219 ff., Huber, d. Jesuit.-Orden, S. 131 ff., Kluckhohn, d. Jesuit. in Bayern, S. 352 ff., Paulsen, Gesch. d. Gelehrt.-Unterr., S. 267 ff., Janssen, Gesch. d. deutsch. Volk. IV, S. 397 ff., V, S. 188 ff., Gothein, Ignat. v. Loyola, S. 689 ff.

Die Vorschriften über das jesuitische Bildungswesen in Deutschland bis zum Ende dieses Jahrhunderts, welche Pachtler gesammelt hat (M. G. p. II, S. 133—325, angezeigt Blätt. f. d. bayer. Gymnasialschulw. XXVI. Jahrg. S. 111 ff.), geben Zeugnis von dem energischen Betrieb der Studien in den Jesuitenschulen und offenbaren die Grundzüge ihrer Pädagogik. Bald machte sich das Bedürfnis nach einer einheitlichen und eingehenden Schulordnung geltend, wie ja überhaupt im 16. Jahrhundert in engster Verbindung mit den religiösen Neuerungen und Bestrebungen ein reger Eifer für Ausgestaltung der pädagogischen Theorie und Praxis herrschte. Unter dem Ordensgeneral Aquaviva wurden in Rom Kommissionen von Gelehrten des Ordens zur Ausarbeitung einer Studienordnung eingesetzt. Ihr Werk war zunächst der Entwurf einer Ratio studiorum, welcher 1586 zuerst gedruckt wurde (M. G. p. V, S. 14—204). Dieser Entwurf wurde dann nach Einholung der Urteile der Provinziale umgearbeitet und verbessert; im Jahre 1599 erschien die endgültige Redaktion der Ratio studiorum der Gesellschaft Jesu, eine sorgfältige, in möglichst knapper Form gehaltene Anweisung über den Studiengang für die Lehrer, welche im wesentlichen auch in den folgenden Jahrhunderten die pädagogische Gesetzgebung des Ordens blieb (M. G. p. V, S. 225—478). Damit war der jesuitischen Gymnasialpädagogik eine feste, einheitliche Grundlage gegeben; die Bestimmungen des geschlossenen Lehrsystems, vielfach Zeugnisse gereifter pädagogischer Erfahrung, übten für lange Zeit heilsame Wirkung aus. Selbstverständlich ist auch in jenen Zeiten aufstrebenden Wirkens die Praxis mehr oder

weniger hinter dem aufgestellten Ideal zurückblieben, daraus erklärt sich manche ungünstige Mitteilung, die uns überliefert ist (s. Prantl a. a. O. S. 248, Kluckhohn a. a. O. S. 390 ff., Döllinger u. Reusch, Moralstreitigk. I, S. 487).

Im 17. Jahrhundert begünstigten die Kämpfe für die katholische Kirchenlehre und die Erfolge derselben eine weitere rasche Vermehrung der jesuitischen Lehranstalten in den Gebieten des deutschen Reiches; wir verzeichnen von den Neugründungen folgende: 1603 Aachen, Brüssel, 1604 Hagenau im Elsafs, 1605 Klagenfurt, 1607 Agram, 1608 Linz, 1609 Worms, 1611 Elwangen, Mecheln, Bamberg, 1612 Schweidnitz, Passau, Dünkirchen, 1614 Eichstätt, Essen, 1615 Schlettstadt, Neufs a. Rh., Landsberg, 1616 Krems, Meppen, 1618 Neuburg a. d. D., Mindelheim, Marienburg, 1619 Düsseldorf, 1620 Aschaffenburg, Freiburg i. B., Brieg in Oberwallis, 1621 Erfurt, 1622 Neustadt a. d. H., Baden-Baden, Heidelberg, 1624 Neifse, Gitschin in Böhmen, Neumarkt in der Oberpfalz, 1625 Iglau, Znaim, 1626 Kaufbeuren, Amberg, Prefsburg, Siegen, Glogau, Trient, 1628 Osnabrück, Eger, 1629 Landshut, Burghausen in Oberbayern, 1630 Memmingen, 1631 Straubing, Breda, 1635 Sagan, Königgrätz, 1638 Breslau, 1639 Bromberg, 1644 Oettingen im Ries, 1646 Solothurn, 1647 Graudenz, 1648 Rottenburg a. N., 1649 Feldkirch, 1652 Rottweil, 1654 Raab in Ungarn, 1662 Büren in Westfalen, 1664 Jülich, 1673 Oppeln, Bonn, 1674 Teschen, 1684 Güns in Ungarn, 1687 Ofen, Gran, 1691 Hermannstadt in Siebenbürgen, 1694 Wetzlar, Fünfkirchen. Oberdeutschland und Österreich bildeten anfangs bei der Aufteilung der Gebiete jesuitischer Tätigkeit nur eine Provinz; seit 1562 ist diesselbe in zwei Provinzen, Austria und Germania superior, geteilt; 1556 wurde Germania inferior oder provincia Rheni als eigene Provinz eingerichtet und zerfiel seit 1564 in die Rhenana und die Belgica; die Rhenana wurde 1626 in die Provinzen Rheni Superioris und Rheni Inferioris geteilt; 1623 wurde die Provinz Bohemia von der Austria getrennt (M. G. p. II, S. XIV ff.). Was die innere Entwicklung der Lehrtätigkeit betrifft, so vernimmt man aus diesem Jahrhundert in den Beschlüssen der Generalkongregationen und anderwärts auch schon Klagen über Vernachlässigung der studia litterarum humaniorum und über Verderbnis des lateinischen Stils; man sichert solchen Ordensmitgliedern besondere Vorteile zu, welche jenen Studien mit Eifer und Erfolg obliegen und schreibt den Lehrern eine bestimmte Ordnung ihrer Privatstudien vor (M. G. p. II, S. 84, 93, 101; IX, S. 114; Sugenheim, Gesch. d. Jesuit. II, S. 334; Kelle, D. Jesuiten-Gymn. (1876) S. 161; Ebner, Beleucht. der Schrift Kelles, S. 244, 309). Versuchen einer freieren, selbständigeren Geistesarbeit in dem philosophisch-theologischen Studium wird mit den äufsersten Mafsregeln entgegengetreten, indem Widerstrebende vom Lehramt entfernt werden sollen, insbesondere sucht man auch das Überhandnehmen einer laxen Moraltheologie zu hemmen (M. G. p. S. 92, 99, 104).

Auch im 18. Jahrhundert erweiterte der Orden seine pädagogische Wirksamkeit; als neue Lehranstalten finden wir: 1706 Heidelberg, 1716 Prosega in Slavonien, 1722 Mannheim, 1746 Theresianum in Wien, 1752 Stuhlweifsenburg, 1753 Bruchsal. Der Lehrbetrieb beharrte auf der Grundlage der Rat. stud.; doch fanden allmählich Geschichte, Geographie und Deutsche Sprache mehr Berücksichtigung (M. G. p. XVI, S. 44—45, S. 107 ff.; Ebner a. a. O. S. 397 ff.). Gegenüber manchen Strebungen in der Philosophie, auf welche die freiere Strömung des Zeitalters der Aufklärung Einflufs gewonnen zu haben scheint, wurde darauf hingewiesen durchaus an Aristoteles festzuhalten (M. G. p. II, S. 104 und 105 und Paulsen a. a. O. S. 494 ff.).

In diesem Zeitalter mehren sich die Klagen der Oberen über die ungenügenden Leistungen und den weltlichen Geist der Lehrer und den Rückgang der Schulen (s. Kelle, D. Jesuiten-Gymn. [1876], S. 87, 91, 120, 124, 160); mit der zunehmenden Erbitterung gegen die Tätigkeit der Jesuiten überhaupt steigerten sich auch die Angriffe auf ihr Schulsystem, insbesondere in Österreich und Bayern, und man begann von Staats wegen auf Reformen zu dringen (s. Paulsen a. a. O. S. 497 ff.: Kluckhohn, D. Jes. in Bay. S. 411 ff.; Zierngiebl, Stud. üb. d. Inst. d. G. J., S. 407 ff.; Witte, Friedr. d. Gr. u. d. Jesuit., S. 22 ff.). Die

Aufhebung des Ordens im Jahre 1773 durch Clemens XIV. schlofs in sich, dafs auch die jesuitischen Schulen als solche aufhörten, nur in Preufsen unter Friedrich dem Grofsen durften die Priester des früheren Jesuitenordens noch weiter in ihren Ordenshäusern wohnen und den Unterricht in ihren Schulen fortsetzen (s. Witte a. a. O. S. 44 und 45); sonst wurden ihr Kollegien meist in Staatsanstalten umgewandelt, doch werden anfangs vielfach die früheren Jesuiten als Lehrer beibehalten (s. Prantl a. a. O. S. 620 ff.).

Nachdem Pius VII. im Jahre 1814 den Orden mit seinen früheren Privilegien wiederhergestellt hatte, nahm er bald seine Lehrtätigkeit auch in Gebieten deutscher Zunge wieder auf. Es wurde eine deutsche und eine österreich-ungarische Provinz eingerichtet; zu der ersteren gehörten neugegründete Schulen in der Schweiz: seit 1814 Brieg und Sitten, 1818 Freiburg, 1827 Stäffis, 1836 Schwyz, 1845 Luzern; dieselben wurden jedoch infolge des Sonderbundkrieges und der Vertreibung der Jesuiten aus der Schweiz 1847 wieder aufgehoben; aufserdem war seit 1856 Feldkirch in Vorarlberg der deutschen Provinz zugehörig. In der österreichisch-ungarischen Provinz entstanden 1839 Innsbruck (Gymnasium 1848 aufgehoben, 1857 Theolog. Fakultät wieder errichtet), 1851 Freienberg b. Linz, jetzt aufgelöst, 1853 Mariaschein in Böhmen, 1856 Kalksburg b. Wien, 1860 Kálocza in Ungarn; verhältnismäfsig zahlreich sind ferner jesuitische Schulen in den Deutschland benachbarten Staaten Belgien und Holland. Die Versuche der Jesuiten sich im deutschen Reiche festzusetzen und Niederlassungen auch zu Unterrichtszwecken zu begründen hemmte ihre Ausweisung durch das Reichsgesetz vom Jahre 1872. Als Schulgesetzgebung gilt auch im 19. Jahrhundert die Rat. stud., doch wurde unter dem Ordensgeneral Roothaan eine Revision vorgenommen und das Ergebnis in einer neuen Redaktion der Rat. stud. 1832 veröffentlicht: wesentliche Abänderungen finden sich hier in Bezug auf Theologie, Philosophie, Physik und Mathematik als Universitätsstudien, dagegen sind die Vorschriften über den Gymnasialunterricht im ganzen die nämlichen geblieben, nur dafs in gelegentlichen Bemerkungen auf Unterricht und Lektüre in der Muttersprache, sowie auf Belehrung in Geschichte, Geographie und Mathematik hingewiesen wird (M. G. p. V, S. 228—481). In Österreich suchten auch die Jesuiten bis zum Jahre 1848 mit Zulassung der staatlichen Behörden an dieser Studienordnung für die Gymnasien festzuhalten (s. Kelle, D. Jesuitengymn. [1873], S. 188) und fügten sich später den Anforderungen der neueren Zeit nur mit Widerstreben; bezeichnend hiefür ist z. B. das Antwortschreiben des Ordensgenerals Beckx vom Jahre 1854 auf eine Anfrage des österreichischen Unterrichtsministers Graf Thun über die Stellung des Ordens zu der neuen Studienordnung für die Gymnasien (s. Zierngiebl a. a. O. S. 479 ff.); das Streben der Jesuiten, die Rechte der Staatsgymnasien zu behalten, ohne den gesetzlichen Bedingungen nachzukommen, war teilweise nicht ohne Erfolg, doch behauptete schliefslich der Staat sein Recht (s. Kelle a. a. O. [1873], S. 237 ff.). In neuester Zeit hat die Notwendigkeit mit den staatlichen Anstalten zu konkurrieren und deren Berechtigungen zu erhalten dazu geführt, dafs sich die österreichischen Jesuitenkollegien in Bezug auf Lehrgegenstände, Lehrbücher und Lehrstunden allmählich der Ordnung der Staatsgymnasien annäherten, an welchen sich ihre Zöglinge der Reifeprüfung zu unterziehen haben (s. Ebner a. a. O., S. 18 u. 700); in Feldkirch besteht jetzt ein sog. »öffentliches Privatgymnasium«, dessen Lehrplan dem der Staatsgymnasien angepafst ist und welchem für die Klassen I bis VIII rücksichtlich der als öffentliche Schüler eingeschriebenen internen Zöglinge der jesuitischen Privatanstalt Stella matutina das Öffentlichkeitsrecht verliehen wurde; dieses Gymnasium darf also Reifeprüfungen abhalten und Reifezeugnisse mit den Berechtigungen der Staatsgymnasien ausstellen. Die nämlichen Rechte hat auch die Lehranstalt in Kalksburg erhalten.

2. Leitung der Schulen und Lehrer. Der Ordensgeneral in Rom, praepositus generalis, nur dem Papste zu Gehorsam verpflichtet und nur in besonderen Fällen durch die Generalkongregation eingeschränkt, hat auch die höchste Entscheidung in Sachen des Unterrichts und der Erziehung; die Verordnungen der Generale zeugen von der eingehenden Fürsorge der obersten

Leitung für das Studienwesen (M. G. p. IX, S. 3 bis 136). Stellvertreter des Generals in den Provinzen ist der Provinzial, praepositus provincialis; die Auswahl der Lehrer und die Oberaufsicht über den Lehrgang, das Prüfungswesen und die sittliche Führung sind seine vornehmsten Aufgaben (Regulae praepositi provincialis M. G. p. V, S. 234 bis 267). An der Spitze der einzelnen Lehranstalt steht ein Rektor, in der Regel aus der Zahl der Lehrer der höheren Studien oder auch der Prediger zu diesem Amte berufen (S. Cornova, die Jes. als Gymnasiall. S. 203); er hat die Einhaltung der Vorschriften zu überwachen, insbesondere auch dem Unterricht in den Klassen anzuwohnen und die Konferenzen der Lehrer zu berufen. (Reg. Rect. M. G. p. V, S. 268—275.) Dem Rektor stehen Studienpräfekten zur Seite, in der Regel aus der Zahl der Lehrer der Rhetorikklasse entnommen (S. Corn. a. a. O. S. 200), an manchen Lehranstalten auch ein Kanzler cancellarius; der Studienpräfekt wird als generale Rectoris instrumentum bezeichnet, ihm kommt die Leitung der jüngeren Lehrer zu, er führt bei den Disputationen der Theologen und Philosophen den Vorsitz, besucht die Vorlesungen der Professoren und wirkt auf ihren Lehrgang ein, bestimmt die Lernmethode und Zeiteinteilung der Studierenden usw. So waren die verschiedenen Funktionen der Oberaufsicht mannigfach verteilt.

Entsprechend dem Werte, welchen die Jesuiten von Anfang an der Wirksamkeit durch den Unterricht beilegten, nimmt die Lehrtätigkeit in dem Entwicklungsgang des sich heranbildenden Jesuiten eine sehr bedeutende Stelle ein. Diese Entwicklung vollzieht sich in vier Stufen: der Jesuit ist nach und nach Novize, Scholastiker, Coadjutor, Profefs. In dem Alter von 15—17 Jahren trat das neue Mitglied in der Regel aus der Klasse der Rhetorik eines Kollegiums als Novize ein; obgleich durchaus zur religiösen Erbauung bestimmt konnte doch auch das Noviziat durch den Gebrauch des Lateinischen als Umgangssprache oder auch die Lektüre guter Neulateiner für das künftige Lehramt förderlich werden (s. Cornova, a. a. O. S. 26 ff. und Ebner a. a. O. S. 64 u. 67). Nach zwei Jahren wird der Novize Scholastiker. Als solcher wird er zunächst wieder einem Kollegium zugewiesen, um daselbst in der Regel zwei Jahre unter der Oberleitung des Rektors die Lehrgegenstände des Gymnasialunterrichts wieder aufzunehmen, insbesondere in der Lektüre und im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der lateinischen Sprache sich weiter zu bilden oder, wie man sagte, die Repetitio humaniorum vorzunehmen und Anleitung zur Methodik des Unterrichts zu empfangen (s. Cornova a. a. O. S. 45 ff.); die Vornahme dieser Repetition war jedoch, wie es scheint, keine allgemein verpflichtende Bestimmung, sondern hing von dem Ermessen des Provinzials ab (s. Corn. a. a. S. 77 ff.). So war diese Vorbereitung für das Lehramt in Österreich im 18. Jahrhundert geordnet; ähnliche Veranstaltungen lassen sich aber auch für frühere Zeiten und an andern Orten nachweisen (M. G. p. XVI, S. 175 ff.). Darnach hat der Scholastiker drei oder zwei Jahre (M. G. p. XVI, 461) dem Studium der Philosophie, auch der Physik und Mathematik, obzuliegen; noch gegen das Ende dieser Studien soll er durch einen erfahrenen Schulmann für den Unterricht vorbereitet werden (M. G. p. V, S. 471) und übernimmt dann für mehrere Jahre eine Lehrstelle an den untern Klassen eines Kollegiums, indem er mit den Schülern von der ersten Klasse an aufsteigt. Darauf folgt ein vier oder auch mehr Jahre dauerndes Studium der Theologie, währenddessen jedoch, wie auch während des philosophischen Studiums, die humanistischen Studien nicht ganz brach liegen sollten (M. G. p. V, S. 284 und Ebner a. a. O., S. 200 ff.). Nach der Vollendung der Studien und der Priesterweihe wird ein Teil der Mitglieder der Gesellschaft — über die Gliederung derselben in Coadjutoren und Professen s. Bufs, die Gesellschaft Jesu I, S. 584 und Huber, d. Jesuit.-Ord. S. 68 ff. — auch weiterhin im Lehramt verwendet: sie werden Lehrer der höheren Klassen der Gymnasien, Studienpräfekten, Lehrer der Repetenten der Humaniora; in der Ratio studiorum (M. G. p. V, S. 260) wird dem Provinzial auch empfohlen, möglichst viele zu beständigem Dienst, für den Gymnasialunterricht (perpetuos magistros) zu gewinnen; man suchte auf diese Weise dem Mifsstand des allzu häufigen Wechsels

der Lehrer entgegenzuarbeiten, welchen die übliche Berufung der Mitglieder der Gesellschaft zu verschiedenartiger Tätigkeit zur Folge hatte. Manche setzten auch nach der feierlichen Ablegung der Gelübde die philosophischen und theologischen Studien in der Absicht fort, um später als Lehrer dieser höheren Wissenschaften wirken zu können. Die Zahl der Lehrer eines Kollegiums war wie die der für die Seelsorge und Verwaltung in demselben aufgestellten Ordensmitglieder je nach dem Umfang der Lehranstalt verschieden (s. Müller in Schmids Gesch. d. Erz. Bd. III, 1, S. 16 ff.).

In dem jesuitischen Schulsystem war, wie wir sehen, auch für die Berufsbildung der Lehrer Vorsorge getroffen: wer als Novize in die Gesellschaft aufgenommen wird, hat den Gymnasialkurs eines Kollegiums durchlaufen; schon die so gewonnene Schultradition war für die künftige Tätigkeit des Lehrers von Wert, und die auf das Noviziat folgende zweijährige Wiederholung der Gymnasialstudien bewirkte eine festere Aneignung der Lehrstoffe; dabei kommt noch in Betracht, dafs die Jesuiten vielfach die fähigeren Köpfe für ihre Gesellschaft zu gewinnen wufsten. Allerdings fand dann während des dreijährigen Studiums der scholastischen Philosophie eine Unterbrechung der Vorbereitung für das Gymnasiallehramt statt, und es hätte sich deshalb wohl die umgekehrte Ordnung der Studien empfohlen, nämlich dafs die Repetition auf die philosophischen Studien gefolgt wäre (s. Cornova a. a. O. S. 81 ff.); doch ist zu bemerken, dafs auch den Studierenden der Philosophie die Fortsetzung der altklassischen Lektüre vorgeschrieben war (Mon. G. p. V, S. 284 und Cornova a. a. O. S. 89) und dafs gegen Ende der philosophischen Studien Einführung in die Schulpraxis erfolgen sollte. Dem angehenden Lehrer stand dann als Richtschnur der Methodik die vielfach ins Einzelne gehende Schulgesetzgebung des Ordens zur Seite, welche in der Ratio studiorum enthalten ist; an dieselbe schlossen sich allmählich eine Reihe methodischer Schriften an, welche die Mittel zur Erreichung der Lehrziele an die Hand gaben, wie die Paraenesis ad magistros scholarum inferiorum von Sacchini (1625), ferner die Schriften von Jouvancy, Magistris Scholarum inferiorum S. J. de ratione discendi et docendi (1692), Wagner, Instructio privata (1735), Kropf, Ratio et via recte atque ordine procedendi in litteris humanioribus aetati tenerae tradendis (1736) (M. G. p. XVI, S. 151 ff.). Man wird daher sagen dürfen, dafs die Lehrer der Jesuiten im allgemeinen für den Gymnasialunterricht des 16., 17. und 18. Jahrhunderts hinreichend ausgerüstet waren und auch den Vergleich mit ihren Kollegen an anderen katholischen oder protestantischen Lehranstalten, welche ja auch meist die Lehrstelle nur als Übergangsposten betrachteten, nicht zu scheuen hatten. Dafs die übliche Art der Vorbildung ihre Mängel hatte und idealeren Anforderungen nicht entsprach, entging auch den Leitern des Ordens nicht, um so weniger als man in den Erfolgen des Unterrichts eine wesentliche Stärke des Ordens sah und zu behaupten suchte; interessant ist es aus den Beschlüssen der Generalkongregationen zu ersehen, dafs bereits im Jahre 1565 der Gedanke auftaucht in jeder Provinz besondere Vorbildungsanstalten für Lehrer der Sprachen, der Philosophie und Theologie zu errichten; auch liefs man die Förderung derjenigen, welche sich dem Lehramt widmeten, nicht aus dem Auge (M. G. p. II, S. 75, 86, 90, 93, 101, XVI, S. 175 ff.). Was die Vorbildung für die philosophischen und theologischen Lehrfächer betrifft, so soll hier nur darauf hingewiesen werden, dafs die durch die oberste Leitung vorgeschriebene Fernhaltung jeder von den einmal festgesetzten Normen abweichenden Lehrmeinung einer wissenschaftlichen, vom Forschungstriebe gelenkten Ausbildung der Lehrer schroff entgegenstand.

3. Unterrichts- und Erziehungsanstalten. Am meisten verbreitet sind diejenigen Lehranstalten der Jesuiten, welche Kollegien heifsen. Der Name erinnert an die Kollegien der Universitäten des Mittelalters, geschlossene Vereinigungen von Magistern und Scholaren, welche, so verschieden sie auch im einzelnen organisiert waren, doch im ganzen darin übereinstimmten, dafs sie auf Stiftungen beruhten, den Mitgliedern Wohnung und Unterhalt gewährten, dafs sie Unterricht vermittelten und zu den Fakultätsstudien verpflichteten. An englischen und französischen Univer-

sitäten waren diese Stiftungen manchmal mit Knabenschulen als Vorbereitungsanstalten verbunden, welche ebenfalls Kollegien genannt wurden (s. Schmid, Gesch. d. Erzieh. II, 1, S. 400 und III, 1, S. 14). An solche Einrichtungen, wie sie Loyola während seines Aufenthalts an der Pariser Universität näher kennen lernen konnte, knüpften die Konstitutionen der Gesellschaft über das Schulwesen an; darnach wurden jesuitische Kollegien an Universitäten gegründet in der Weise, dafs die Studierenden die Vorlesungen besuchten und in den Kollegien gemeinsamen Studien oblagen, dann auch solche ohne Zusammenhang mit den Universitäten, welche sich von anderen Einrichtungen zu Studienzwecken vornehmlich dadurch unterscheiden, dafs die Lehrer und in der Regel auch ein Teil der Schüler zusammenwohnen, und letztere nicht nur gemeinsam unterrichtet und erzogen werden, sondern auch Lebensordnung und Unterhalt gemeinsam haben. Wie die Klosterschulen des Mittelalters verfolgten auch diese jesuitischen Kollegien in erster Linie die Aufgabe Geistliche heranzubilden. In diesem Zwecke findet die gesamte Organisation, besonders auch die Wahl der Lehrgegenstände, ihre Erklärung.

Zahl und Benennung der Klassen eines Kollegiums war im 16. Jahrhundert noch verschieden; durch die Rat. stud. wurde auch in dieser Beziehung einheitliche Ordnung geschaffen. Man unterschied hinfort zwei Hauptstufen des Studiums der Kollegien: die studia inferiora oder das Gymnasialstudium und die facultates superiores, ein philosophisch-theologisches Universitätsstudium. Diese Lehrkurse zusammen bildeten eine vollständige Lehranstalt, doch gelangten nicht alle Kollegien zu dieser Ausgestaltung; ein Teil blieb auf die studia inferiora beschränkt, in anderen wurde auch die für den Gymnasialunterricht festgesetzte Zahl der Klassen nicht erreicht (M. G. p. V, S. 356 ff.). Das Gymnasialstudium umfafst 5 Klassen: 1. infima classis grammaticae. 2. media class. gram. 3. suprema class. gram. 4. classis humanitas. 5. classis rhetorica. Die vier unteren Klassen sollen in der Regel in je einem Jahre durchlaufen werden, für die Rhetorik sind zwei Jahre bestimmt; auch die unterste Klasse zerfiel häufig in zwei Kurse. Bei gröfserer Schülerzahl können Parallelkurse errichtet werden; an kleineren Kollegien wurden auch zwei Klassen unter einem Lehrer vereinigt. So trat nach Bedürfnis die eine oder andere Modifikation der ursprünglichen Vorschriften ein. Die zweite Hauptstufe des Unterrichts in den Kollegien, welche die Bezeichnung facultates superiores führt, enthält ein zwei- bis dreijähriges Studium der Philosophie und ein vier- bis sechsjähriges Studium der Theologie.

Wie oben bemerkt wurde, ist schon in den Konstitutionen die nächste Bestimmung der Kollegien Ordensmitglieder heranzubilden dahin erweitert, dafs auch auswärtige Schüler — sie heifsen hier externi im Unterschied von den nostri Scholastici — aufgenommen werden sollen; man erkannte sofort Unterricht und Erziehung als wesentliche Mittel, die Autorität der Kirche und des Papstes in den weitesten Kreisen zu stützen. In der Rat. stud. finden wir dann drei Arten von Schülern unterschieden: 1. nostri, welche für den Eintritt in den Orden herangebildet werden. 2. alumni, welche gegen mäfsiges Kostgeld in den Kollegien verpflegt und unterrichtet werden, ohne sich dem Orden in Bezug auf ihre künftige Berufswahl irgendwie zu verpflichten. 3. externi, welche nur an dem Unterrichte teilnehmen und aufserhalb der Erziehungsanstalt wohnen; für letztere sind besondere Disziplinargesetze vorgesehen (M. G. p. V, S. 458 ff.). Die Zulassung zur untersten Klasse eines Kollegiums ist an einige Vorkenntnisse geknüpft: die Fertigkeit des Lesens und Schreibens, die Elemente der lateinischen Grammatik wie Deklinationen und Konjugationen, und der christlichen Glaubenslehre werden gefordert (M. G. p. II, S. 195 V, S. 358 XVI, S. 174, Kelle a. a. O. [1873] S. 119). Der Elementarunterricht war im allgemeinen nicht Aufgabe des Ordens, doch werden auch hie und da Vorschulen zur Erlernung des Lesens und Schreibens oder zur Ergänzung ungenügender Vorkenntnisse erwähnt (s. Müller in Schmids Gesch. d. Erz. III, 1, S. 33 u. 30 und M. G. p. XVI, S. 537).

Der Unterricht war unentgeltlich. Die sehr bedeutenden Mittel, welche zur Gründung und Unterhaltung der Lehranstalten notwendig waren, wurden auf Grund der päpstlichen Privilegien zumeist durch Schen-

kungen, Vermächtnisse und Stiftungen aufgebracht. Der Stifter und der Wohltäter der Gesellschaft wird schon im Eingange der Konstitutionen über das Schulwesen mit besonderem Danke gedacht; für ihr Seelenheil sollen von den Ordensmitgliedern regelmäfsig Messen gelesen werden; sie sollen überhaupt aller guten Werke teilhaftig werden, welche in der Gesellschaft und durch dieselbe vollbracht werden. Grundsätzlich wurden nur solche Kollegien begründet, für welche hinreichende Mittel vorhanden waren; bei Übernahme städtischer oder fürstlicher Schulen mufsten auch die Mittel zur Verfügung gestellt werden, auch wurden dieselben durch Überlassung der Einkünfte eingezogener Klöster und Stifter gewonnen (s. Müller a. a. O., S. 14 ff.; Prantl, Gesch. d. Ludw.-Max-Univ. S. 261, 349; Reusch und Döll., Beitr. S. 213 ff.).

Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung des Schulwesens waren die in Rom gegründeten Kollegien. Das noch von Loyola eingerichtete Collegium Romanum galt bald als Musteranstalt und gewann entscheidenden Einflufs auf die Erziehung und Durchbildung der jesuitischen Theologen. Um ferner für die Tätigkeit in den Provinzen Landeskinder zu geistlichen Ordensmitgliedern auszubilden, wurden in Rom besondere Nationalkollegien errichtet. Unter denselben nimmt das Collegium Germanicum eine hervorragende Stelle ein; da es in demselben später auch Freistellen für Ungarn gab, hiefs es Collegium Germanicum et Hungaricum. Aus dem Grundgesetz der ebenfalls schon von Loyola begründeten Anstalt heben wir einige wichtige Bestimmungen hervor: Das Alter für den Eintritt ist für gewöhnlich das 20. Jahr. Adelige, welche Aussicht haben Domherrnstellen an deutschen Stiften zu bekommen, werden auch schon mit 16 Jahren aufgenommen. Von diesen wird nur die Kenntnis der Grammatik, von den übrigen Reife für den philosophischen und theologischen Kursus verlangt. Der Eintretende mufs geloben, ein geistliches Amt in der Heimat anzunehmen. Die Alumnen dürfen ohne Begleitung nicht ausgehen. Der Briefwechsel steht unter der Aufsicht der Oberen. Die Schüler dürfen nur die vorgeschriebenen Bücher haben. Für die Theologie sind vier Jahre, für die Philosophie drei, ebensoviele für die casus conscientiae (Kasuistik) bestimmt (M. G. p. II, S. 368 ff., Theiner, Gesch. d. geistl. Bildungsanstalt S. 81 ff., Müller a. a. O. III, 1, S. 21 ff.).

Zur Heranbildung von Geistlichen war durch das Tridentiner Konzil besonders die Errichtung von Seminarien gefordert worden; auch unter dem Namen Konvikte gab es Alumnate, in welchen Knaben, die für den geistlichen Stand geeignet schienen, teils ohne Entgelt teils auch gegen Entschädigung in Verpflegung und Aufsicht genommen wurden; Pensionate für Schüler aus vornehmen Familien hiefsen Seminaria nobilium. Die Jesuiten übernahmen auch die Leitung solcher Seminarien und Konvikte (M. G. p. II, S. 402 ff.; XVI, S. 254—354). Nicht selten gelang es ihnen Erziehung und Unterricht von Fürstensöhnen zu leiten; so waren sie seit der Mitte des 16. Jahrhunderts Erzieher der bayerischen Prinzen; da ein Teil derselben zum geistlichen Stande bestinmt war, so wurden mit ihnen auch die sog. höheren Studien betrieben (s. M. G. p. Bd. XIV).

4. Lehrgegenstände und Lehrmethode. Die Ratio studiorum enthält in Regeln für die Leiter und Lehrer der Schulen eine ausführliche Anordnung über Unterrichtsstoffe und Methodik; wir legen den Inhalt derselben, welcher als Norm galt und noch gilt, der folgenden Darstellung und dem Urteil über die Bedeutung dieser Unterrichts- und Erziehungslehre zu Grunde indem wir nur in besonderen Fällen auf Abweichungen in der Schulpraxis hinweisen. Die Frage nach den Quellen dieser Pädagogik ist noch nicht hinreichend zum Austrag gekommen; sicher ist, dafs die Einrichtungen an der Universität Paris, ferner die der Universität Löwen und der humanistischen Lehranstalten in den Niederlanden überhaupt für Loyola und seine Nachfolger mafsgebend wurden und dafs auch der Betrieb in den spanischen Schulen Beachtung fand; ferner lagen die aus der Praxis der Jesuitenschulen des 16. Jahrhunderts hervorgegangenen Studienordnungen vor; wie weit pädagogische Theoretiker jener Zeiten, wie Ludwig Vives und Johannes Sturm Einflufs übten, soll hier dahingestellt bleiben (s. Pachtler in M.G. p.V, S. 6 und Müller a. a. O. S. 33 ff.).

Über den Unterricht in der Religionslehre in den unteren oder Gymnasialklassen eines Kollegiums ist nach den Regeln der Rat. stud. (M. G. p. V, S. 378) für alle Klassenlehrer bestimmt, dafs die christliche Glaubenslehre Freitags oder Sonntags auswendig gelernt und hergesagt werde, zunächst in den drei Grammatikalklassen, wenn nötig auch in den andern; in der revidierten Ausgabe der Rat. stud. v. J. 1832 ist noch die Forderung einer eingehenderen der jeweiligen Unterrichtsstufe entsprechenden Erklärung hinzugefügt; für Freitag oder Sonntag ist auch eine halbstündige fromme Ansprache oder Erklärung des Katechismus festgesetzt. Am verbreitetsten war der Katechismus des Augsburger Dompropstes Peter Canisius, welcher zuerst im Jahre 1554 erschien unter dem Titel »Summa doctrinae et institutionis christianae«; ein Auszug daraus sind die »Institutiones christianae pietatis«, 1566 erschienen. Latein sollte auch in der Religionslehre die Unterrichtssprache sein, wenn man auch manchmal in Rücksicht auf die unzureichende Kenntnis dieser Sprache eine Ausnahme gestattete (M. G. p. II, S. 154, 214, 367). Vereinzelt finden sich auch Nachrichten über Lektüre und Erklärung der biblischen Schriften in den Gymnasialklassen; der Hauptnachdruck wurde aber überall auf die gedächtnismäfsige Aneignung des Katechismus gelegt.

Die lateinische Sprache ist derjenige Lehrgegenstand, auf welchen sich Lehrbemühung und Lerneifer in den Gymnasialklassen zum weitaus gröfsten Teil zu konzentrieren hat. Sehen wir zu, wie nach der Rat. stud. der Lehrstoff auf die einzelnen Klassen verteilt ist. Die unterste Grammatikalklasse hat die Aufgabe die Deklination, die Konjugation und einige einfachere syntaktische Regeln einzuüben; zur Lektüre werden bereits leichte Stücke aus Cicero, ferner Phädrus und Cornelius Nepos empfohlen. Die mittlere Grammatikalklasse bezweckt »die allerdings noch unvollkommene Kenntnis der ganzen Grammatik«; als Lektüre sind vorgeschrieben: Ciceros Briefe, Cäsar, Ovidius. Die Aufgabe der obersten Grammatikalklasse ist »die vollkommene Kenntnis der Grammatik« mit Einschlufs der Metrik; Lektüre sind: Cicero (Briefe, leichtere philosophische Schriften und Reden), Sallustius, Curtius, Livius; ausgewählte und gereinigte Dichtungen des Ovidius, Catullus, Tibullus, Propertius, Vergilius. Weniger scharf und deutlich sind die Aufgaben der beiden obersten Klassen abgegrenzt; die Vorschriften arbeiten offenbar hauptsächlich auf möglichste Beherrschung der lateinischen Sprache vor allem in prosaischer Darstellung, dann auch in dichterischen Versuchen hin. Die 4. Klasse, Humanitas genannt, soll für die Beredsamkeit vorbereiten; zu diesem Zwecke dient: 1. Erweiterung der Sprachkenntnisse, welche durch grammatische Erklärung der schon für die 3. Klasse bestimmten Autoren erreicht wird; das 4. Buch der Aeneis wird hier ausdrücklich ausgeschlossen, ausgewählte Oden des Horatius sind hinzugefügt; 2. Mehrung der Sachkenntnisse und des historischen Wissens, die sog. eruditio; doch darf darunter die sprachliche Ausbildung nicht leiden; 3. Durchnahme der hauptsächlichen rhetorischen Regeln und Nachweis ihrer Anwendung in den Reden Ciceros oder nach der revid. Rat. Kenntnis der Grundregeln des Stils, insbesondere zur Abfassung von Briefen, Erzählungen und Schilderungen in Poesie und Prosa. Die 5. Klasse, Rhetorik geheifsen, soll die rhetorische Ausbildung vollenden: Die Regeln der Redekunst sollen nach Cicero, Quintilian und Aristoteles in ausführlicher Weise erklärt, gelernt und eingeübt werden; bei der Erklärung der Autoren ist überall auf diese Regeln zurückzukommen; die sprachliche Fertigkeit soll in dieser Klasse fast ausschliefslich durch die Lektüre Ciceros gefördert werden; das gelehrte Wissen (die eruditio) d. h. die Kenntnis der Geschichte, der Staatseinrichtungen, des Privatlebens usw. oder auch der Theorie der Dichtkunst der Griechen und Römer soll bei der Lektüre oder auch in besonderer Erörterung erweitert werden. Wie sich die Auswahl der Autoren in der Praxis gestaltete, ferner welche Kommentare und Hilfsbücher gebraucht wurden, ersieht man genauer aus den Mitteilungen über das Gymnasialwesen der oberdeutschen Provinz (M. G. p. XVI, S. 1 ff.).

Zur Erreichung des Lehrzieles der einzelnen Klassen sind in der Rat. stud. ein-

gehendere methodische Bestimmungen gegeben. Der Lehrgang in den drei oder vier Grammatikalklassen ist im wesentlichen folgender: Die Regeln der Grammatik werden nach vorhergehender Erklärung auswendig gelernt und in der ersten Unterrichtsstunde vormittags wie nachmittags hergesagt. Als Grammatik ist in der Rat. stud. die des Spaniers Emmanuel Alvarez empfohlen; sie enthält, wie auch sonst üblich war, in drei Büchern die Formenlehre, die Syntax und die Prosodie; im Jahre 1572 zu Lissabon zuerst erschienen wurde sie vielfach übersetzt, umgearbeitet und in Auszügen benutzt; auch in der revidierten Rat. stud. wird eine Grammatik nach dem Vorbilde der Emmanuelschen gefordert; eine letzte Bearbeitung erschien Paris 1863 (M. G. p. V, S. 528, XVI, S. 7, Müller a. a. O. S. 62 ff.). An dem immer mehr veraltenden Lehrgang dieses Buches wurde zu lange festgehalten (s. Jahrb. für Phil. und Päd. 77. Bd. [1858], S. 138 ff.). Aufser dem grammatischen Pensum werden täglich in den ersten Lehrstunden auch erklärte und auswendiggelernte Abschnitte aus den Autoren, insbesondere aus Cicero, von mäfsigem Umfang hergesagt. Das Abhören der in der Grammatik und in den Autoren gelernten Abschnitte geschieht durch die sog. Dekurionen; letztere waren bessere Schüler, welche man zur Unterstützung der Lehrer herbeizog: man gab dieser wie anderen Arten von Ehrenämtern der Schule die Benennung römischer Behörden (quo plus eruditionis res habeat, M. G. p. V, S. 394). Während nun die Dekurionen abhören, vollzieht der Lehrer die Korrektur oder Durchsicht der schriftlichen Arbeiten; über die Art und Weise der Korrektur enthält die Rat. stud. genauere Bestimmungen (M. G. p. V, S. 384 ff.). Am Sonnabend findet regelmäfsig eine Wiederholung aller während der Woche gelernten Lektionen statt. Zur Einübung der Regeln erhalten die Schüler täglich als Hausarbeit ein kurzes Diktat in der Muttersprache zum Übersetzen ins Lateinische; dazu soll in den untern Klassen bisweilen auch eine kurze Übersetzung aus einem Autor treten; für die oberste Grammatikalklasse wird diese Übersetzung aus dem Latein in der Redaktion von 1832 ohne den Zusatz »bisweilen« gefordert. In dieser Klasse soll ferner das Diktat zur Übersetzung ins Lateinische gewöhnlich in Briefform gegeben, auch soll monatlich eine freiere Arbeit nach vorgelegten Mustern gefertigt werden (suo marte conscribant). Dazu kommen noch verschiedene sprachliche Übungen, welche von den Schülern während der Korrektur oder nach d. Red. v. J. 1832 statt derselben und auch zu anderer Zeit in der Klasse vorgenommen werden: Übersetzung von Diktaten ins Lateinische, Übersetzung aus den Autoren und wieder rückwärts in die Ursprache, Sammlung von Redensarten, Versuche aufgelöste Verse einzurichten oder Verse selbständig zu gestalten. In der letzten halben Stunde der Unterrichtszeit soll der Lehrstoff in der Regel auch durch die sog. Konzertation eingeübt werden, indem die Schüler sich gegenseitig über das, was schriftlich und mündlich betrieben wird, abfragen und einander verbessern. Bei der Lektüre der Autoren soll die Rücksicht auf die Festigung in der Grammatik im Vordergrund stehen, insbesondere wird auf die Etymologie und auf die Erklärung der Metaphern hingewiesen; Sacherklärung in Abschnitten mythologischen oder historischen Inhalts darf nur kurz sein; zuletzt gibt der Lehrer eine Übersetzung in die Muttersprache.

Die Methodik in den beiden obersten Klassen erscheint teils als Fortsetzung der bis dahin gepflegten Übung, teils soll hier die Frucht derselben in Ausarbeitungen geerntet werden, welche eine freiere selbständigere Beherrschung der lateinischen Sprachmittel erfordern. Abschnitte aus den Autoren, aus der Metrik und einem Handbuch der Rhetorik z. B. Cyprian Soarez, De arte chetorica libri tres, werden auswendig gelernt und hergesagt; auch wird die Einprägung des Lehrstoffes durch Konzertationen weiterhin gefördert. Die Schulübungen schreiten zu schwierigeren Aufgaben in Nachahmung der Schreibart Ciceros fort: Beschreibungen z. B. von Gärten und Tempeln, lateinische Übersetzung einer griechischen Rede und umgekehrt, die Abfassnng von Epigrammen, Inschriften und Grabschriften u. a. m. sollen die Zeit ausfüllen, während der Lehrer korrigiert, oder auch zu anderer gelegener Zeit vorgenommen werden. Wöchentlich soll wenigstens eine ein-

stündige schriftliche Arbeit in der Schule stattfinden. Als Hausaufgaben erscheinen in der Klasse Humanitas: Übersetzungen unter Anwendung der Rhetorikregeln, Chrien, Vorreden, Erzählungen, Themen zu Gedichten mit Angabe der Ausdrücke in reicher Abwechselung; in der Klasse Rhetorik soll in jedem Monat eine Rede schriftlich ausgearbeitet werden (Beispiele von Themen gibt Kelle a. a. O. [1873] S. 110), auch werden hier Themen zu Oden, Elegien oder auch zu längeren Dichtungen in mehreren Teilen gegeben. In diesen Klassen wird auch der Kunst des Vortrags besondere Aufmerksamkeit zugewendet: jeden zweiten Sonnabend findet in der obersten Klasse Deklamation eines oder zweier Schüler vom Katheder aus statt; jeden Monat wird in der Aula oder in der Kirche eine Rede oder ein Gedicht vorgetragen oder auch eine deklamatorische Gerichtsverhandlung abgehalten; ferner können die Schüler noch zu dramatischen Arbeiten veranlafst werden, welche dann in der Schule zur Darstellung kommen. Was öffentlich vorgetragen wird, soll von den Schülern bearbeitet, aber vom Lehrer sorgfältig ausgefeilt werden (M. G. p. V, S. 392). Muster für all diese rhetorischen Versuche der Schüler ist Cicero. Seine Reden sollen daher fortwährend mit eingehender Erklärung gelesen werden, wobei sowohl auf den kunstmäfsigen Aufbau des Ganzen als auch auf die Gedanken, Redewendungen und Ausdrücke im einzelnen zu achten ist; eine gute Übersetzung in die Muttersprache ist nicht ausgeschlossen. Dazu sollen die aus den rhetorischen Schriften der Alten geschöpften Regeln begründet und ihre Anwendung nachgewiesen werden.

Um die Aneignung der Sprache Ciceros zu fördern, ist Latein auch als Unterrichtssprache vorgeschrieben; schon in den Konstitutionen wird angeordnet: omnes quidem, sed praecipue humaniorum litterarum studiosi, Latine loquantur (M. G. p. II, S. 31; Gothein, Ignat. v. Loyola, S. 424); in den Studienordnungen wird gefordert, dafs der Lehrer beständig Lateinisch spreche; die Schüler sollen die Muttersprache aus dem Verkehr unter sich verbannen; in den Schulräumen ist der Gebrauch derselben verboten, die Zuwiderhandelnden werden mit Strafen bedroht (M. G. p. II, S. 145 und 277; V, S. 385 und Kelle a. a. O. [1873] S. 130 ff.). Wenn man in neuerer Zeit sich auch gezwungen sieht in der Praxis dem Zeitgeist und dem gegenwärtigen Standpunkt der Gymnasialpädagogik in dieser Beziehung Rechnung zu tragen (M. G. p. XVI, S. 397), so ist doch prinzipiell die frühere Anforderung nicht aufgegeben: nach der revidierten Rat. stud. soll der Lehrer wenigstens von der obersten Grammatikalklasse an lateinisch reden und dies auch von den Schülern verlangen bei Erklärung von Regeln, bei der Korrektur, in den Konzertationen und im täglichen Verkehr; P. Beckx fordert in dem oben erwähnten Antwortschreiben an den österreichischen Unterrichtsminister Übung im Lateinsprechen in allen Klassen und in den oberen wenigstens für einige Fächer lateinischen Vortrag (s. Zirngiebl a. a. O. S. 488); in ähnlicher Weise suchen Beschlüsse der Generalkongregationen vom Jahre 1829 und vom Jahre 1853 den Gebrauch der lateinischen Sprache im höheren Unterricht festzuhalten, auch für den Vortrag in Mathematik und Physik; wo dieselbe aufser Gebrauch gekommen sei, müsse man mit allen Kräften eine Umkehr anstreben (M. G. p. II, S. 111 u. 112).

Der Unterricht in der griechischen Sprache steht, sowohl was Aufwand an Zeit als auch was Nachdruck im Betriebe betrifft, weit hinter dem im Lateinischen zurück. Zwar erscheint schon in den Konstitutionen die Anforderung an Schüler der Kollegien auch eine griechische Rede zu halten (M. G. p. II, S. 32), und in einer Studienordnung vom Jahre 1580 werden auch Euripides und Sophokles als Lektüre genannt (a. a. O. S. 151), aber schon ein Blick auf das Zeitmafs, welches dem Studium des Griechischen in den Kollegien zugewandt wurde, führt zu der Annahme, dafs man im allgemeinen so hohen Zielen nur in sehr unvollkommener Weise nahegekommen sein wird oder vielmehr, dafs man dieselben zumeist gar nicht anstreben konnte. Anfangs begann dieser Unterricht erst in den obersten Gymnasialklassen, wie in den Konstitutionen bestimmt ist und aus Studienordnungen des 16. Jahrhunderts hervorgeht; die geringen Ergebnisse — et

experimur pueros in solo πέπτω consenescere (M. G. p. V, S. 162) — erscheinen mit als Beweggrund, dafs die Rat. stud. Griechisch als Lehrgegenstand für alle Klassen festsetzt. Nach derselben soll in den Grammatikalklassen die griechische Formenlehre und Syntax in der Weise bewältigt werden, dafs täglich nachmittags in der untersten Klasse etwa $^1/_4$, in den oberen etwa $^1/_2$ Stunde darauf verwendet wird; nach der Redaktion vom Jahre 1832 ist dafür jeden andern Tag der gröfsere Teil der zweiten Nachmittagsstunde bestimmt. Wie für das Lateinische die Grammatik von Alvarez, so wurden für das Griechische hauptsächlich die Lehrbücher von Gretser benutzt; auch an diesen wurde allzulange festgehalten (s. Müller in Schmids Gesch. d. Erz. III, 1, S. 74 ff. und Jahrb. f. Phil. u. Pädag. 77. Bd., S. 143). Zur Einübung der Grammatik sollen Übersetzungen ins Griechische gefertigt werden; auch soll der griechische Autor auswendig gelernt werden. Zur Lektüre sind vorgeschrieben Kebes, Chrysostomos, Aesop, seit 1832 auch Xenophon und der gereinigte Lucian; bezüglich der Methodik wird auf das Lateinische verwiesen, doch mit dem auffälligen Zusatz, dafs bei dem griechischen Autor jedes einzelne Wort erklärt werden mufs. Die Klasse Humanitas hat als grammatische Aufgabe die eigentliche Syntax (quae syntaxis proprie dicitur) und die Prosodie, seit 1832 die Metrik und einige Kenntnis der Dialekte; der Stoff zu Übersetzungen ins Griechische soll dem gelesenen Autor entnommen werden; als Schulübung erscheint auch ein griechischer Aufsatz. Zur Lektüre sind bestimmt: Isokrates, Chrysostomus, Basilius, Theognis, Gregor von Nazianz u. a., seit 1832 auch Homer; als Lehrziel ist ziemliches Verständnis der Autoren (ut mediocriter scriptores intelligant) hingestellt, seit 1832 ein gutes (ut bene intelligant). Ausdrücklich wird auch bemerkt, dafs bei der Erklärung die Hauptsache ist die sprachliche Kenntnis zu fördern. Das Zeitmafs ist nur ein Teil der zweiten Nachmittagsstunde, wobei seit 1832 noch jeden andern Tag ein Autor in der Muttersprache an Stelle des griechischen tritt. In der Rhetorikklasse sollen die bisher erworbenen grammatischen Kenntnisse gefestigt und die Übersetzungen ins Griechische fortgesetzt werden, auch wird die Konzertation empfohlen; als Schulübungen finden sich Übersetzung einer lateinischen Rede ins Griechische oder lateinischer Verse in griechische Prosa; für die monatliche Deklamation in der Aula sind auch griechische Reden und Gedichte aufgeführt. Als Lektüre werden genannt Demosthenes, Plato, Thukydides, Homer, Pindar u. a., dazu auch Gregor von Nazianz, Basilius, Chrysostomus. Bei der Erklärung soll auch hier weniger auf Inhalt und künstlerischen Aufbau, als auf den Sprachgebrauch gesehen werden. Das Zeitmafs ist täglich eine Stunde, soweit nicht seit 1832 ein Autor in der Muttersprache an die Stelle tritt.

Gegenüber der hier festgestellten Anforderung mufs darauf hingewiesen werden, dafs das Übergewicht der lateinischen Sprachübungen der Erreichung des Lehrziels im Griechischen wenig Raum bot; das Studium dieser Sprache lag an sich dem jesuitischen Bildungsideale ferner, wie denn auch Loyola dasselbe vornehmlich aus Rücksicht auf den Zeitgeist empfahl (M. G. p. II, S. 53), und so gestaltete sich die Schulpraxis sehr verschieden: für zeitweisen ernsteren Betrieb in den oberdeutschen und rheinischen Kollegien bringt z. B. Ebner in der schon öfter genannten Verteidigungsschrift S. 467 ff. manche Zeugnisse bei, gibt aber auch zu, dafs es in den österreichischen Schulen des 18. Jahrhunderts mit diesem Unterricht schlecht bestellt war: nur an einem Tage in der Woche wurde nachmittags $1^1/_2$ Stunden griechischer Unterricht erteilt, Lehrer und Schüler betrachteten denselben als Nebensache, die Ergebnisse waren äufserst dürftig (M. G. p. XVI, S. 74; Cornova a. a. O. S. 65 ff., Kelle a. a. O. [1873] S. 156 ff., Ebner a. a. O. S. 455).

Einen besonderen Unterricht in der Muttersprache kennt die Rat. stud. vom Jahre 1599 nicht; in der Red. vom Jahre 1832 tritt der lateinische Unterricht nicht weniger in den Vordergrund, aber es wird doch anhangsweise auf die Pflege der Muttersprache Rücksicht genommen. Im allgemeinen wird für Erlernung der Sprache und die Lektüre dieselbe Methode empfohlen wie für das Lateinische (M. G. p. V, S. 383 u. 391); in den Grammatikalklassen

soll die letzte $1/2$ Stunde vormittags und nachmittags der Muttersprache und den Nebenfächern zugestanden werden; in den oberen Klassen sollen Aufsätze, Reden und Gedichte abgefafst und auch die Klassiker erklärt werden.

Gegenüber der vorwiegend sprachlichen Erklärung der Autoren machte sich doch auch das Bedürfnis geltend, den Schülern historische und sachliche Kenntnisse zu vermitteln: man fafste solches Wissen unter dem Namen Erudition zusammen. Bei der Erklärung eines Geschichtschreibers oder Dichters, insbesondere an den sog. Vakanztagen soll darauf eingegangen werden, so nebenbei ohne besonderen Zeitaufwand; manchmal kann dies auch ohne Anschlufs an die Lektüre geschehen, indem z. B. Wissenswertes aus dem Staats- und Privatleben der alten Völker oder auch aus der Theorie der Dichtkunst vorgetragen wird. Erst aus der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts werden Anfänge eines geordneten historischen Unterrichts in oberdeutschen und österreichischen Kollegien berichtet (M. G. p. XVI, S. 107 ff.). In den Zusätzen vom Jahre 1832 ist auch der Fall vorgesehen, dafs Geschichte, Geographie, die Grundzüge der Mathematik oder noch andere Gegenstände gelehrt werden sollen, und es wird eine entsprechende Verteilung der Pensa unter die Lehrer angeordnet.

Damit ist der Wissenskreis des Gymnasialunterrichts, wie ihn die Rat. stud. darstellt, beschlossen. Wir haben weiterhin noch mehrere methodische Grundsätze und Einrichtungen hervorzuheben, von welchen einige die Schüler in Aneignung des Lehrstoffes in besonderer Weise fördern konnten, andere sie zu äufserster Anspannung ihrer Kräfte antrieben. Zunächst ist man bestrebt die Unterrichtszeit in mafsvollen Grenzen zu halten. In einer Schulordnung vom Jahre 1560 war ein dreistündiger Unterricht für Vormittag und Nachmittag festgesetzt; in Rücksicht auf die Gesundheit der Schüler veranlafste der Ordensgeneral eine Herabsetzung dieser Zeit auf das später auch in der Rat. stud. angegebene Mafs (M. G. p. II, S. 154). Darnach beträgt die Schulzeit für die Rhetorikklasse täglich vormittags und nachmittags 2, für alle andere Klassen $2 1/2$ Stunden; ein Tag der Woche ist als Vakanztag bezeichnet; an demselben wird nur vormittags mindestens 2 Stunden Unterricht erteilt. Als regelmäfsige Hausaufgaben sind angegeben: in den Grammatikalklassen täglich ein schriftliches lateinisches Pensum, den Sonnabend ausgenommen, in den übrigen Klassen täglich ein solches mit Ausnahme des Vakanztags und des Sonnabends, ferner ein Gedicht zweimal, ein griechisches Thema einmal in der Woche; in Bezug auf den Umfang der Hausaufgaben finden sich einschränkende Bestimmungen: so soll die tägliche Übersetzungsaufgabe der untersten Klasse nicht mehr als vier, die der mittleren Grammatikalklassen nicht mehr als sieben Zeilen lang sein. Die Überbürdung mit Lehrstunden konnte deshalb leichter vermieden werden, weil die Zahl der Lehrgegenstände eine geringe blieb; auch wies man auf eine praktische, vom Ziele nicht allzu sehr abschweifende Lehrart hin (M. G. p. II, S. 269); in der Richtung des Studiums auf das Hauptziel des Lateinschreibens lag zugleich für den Schüler die Möglichkeit seine Kräfte hinreichend zusammenzufassen. Ferner kam den Schülern zu statten, dafs die Lehrmethode dazu nötigte die Kraft des jugendlichen Gedächtnisses möglichst auszunützen; Memorierübungen nehmen in allen Klassen eine bedeutende Stelle ein; kamen dabei auch wohl unzulässige Übertreibungen vor, so wurde doch jedenfalls ein fester Boden des Wissens geschaffen. Um aber der Schwäche des Gedächtnisses nachzuhelfen, sind häufige Wiederholungen angeordnet: nicht blofs täglich findet Repetition des Pensums des vorangegangenen Tages statt, am Sonnabend werden auch die Lektionen der ganzen Woche aufgefrischt (M. G. p. V, S. 389). Auch Veranstaltungen zur Selbsttätigkeit sind getroffen: unter Aufsicht des Studienpräfekten sollen die Schüler disputieren und sie können zu Vereinigungen, sog. Akademien zusammentreten, um sich gegenseitig durch Vorträge und Disputation zu fördern (M. G. p. V, S. 365 und 461 ff., Erinn. ein. ehem. Jesuitenzögl. S. 125); mit dem Namen Akademie bezeichnete man übrigens zeitweise auch eine Art öffentlicher Prüfungen, denen sich die Mitglieder der Akademie unterzogen (S. Cornova a. a. O.

S. 122 ff.; M. G. p. XVI, S. 135 ff.). Um das Ergebnis des Unterrichts festzustellen und das Aufsteigen in die nächst höhere Klasse zu entscheiden, findet am Schlusse des Schuljahres eine schriftliche und mündliche Hauptprüfung statt: die schriftliche Aufgabe ist eine lateinische Stilübung, in den höheren Klassen auch ein lateinisches Gedicht, »wenn es gut scheint« auch eine griechische schriftliche Leistung; in der mündlichen Prüfung wird aus dem Pensum des letzten Schuljahres geprüft; Unfähige sollen mit Strenge zurückgewiesen werden: Si quis sit plane ineptus ad gradum faciendum, nullus deprecationi sit locus (M. G. p. V, S. 361 ff. und S. 371 ff.). Das sind durchaus Mafsnahmen einer zielbewufsten pädagogischen Einsicht und praktischen Geschickes. Dem gegenüber stehen aber auch Einrichtungen, welche zur Unterstützung der Lehrtätigkeit dem Ehrgeize in aufserordentlicher Weise Raum geben. Monatlich finden in den Klassen schriftliche Prüfungen statt, nach deren Erfolg die Klasse in Würdenträger und gewöhnliche Schüler (magistratus und privati) eingeteilt wird; die ersteren teilen sich mit dem Lehrer in Aufsicht und Kontrolle der andern —, insbesondere haben die sog. Dekurionen täglich die gelernten Pensa abzuhören und ein Oberdekurio oder Prätor oder Censor hatte dem Studienpräfekten täglich über die Disziplin zu berichten (M. G. p. V, S. 366). Solche Einteilung in Aufseher und Beaufsichtigte, Abhörende und Abgehörte konnte sehr ungünstig auf das Empfindungsleben der Schüler einwirken. Auch die häufigen Konzertationen, wobei »entweder der Lehrer fragt und die Ämuli die Anwort verbessern oder die Ämuli einander gegenseitig abfragen«, die dem Sieger verliehenen Ehrenzeichen und die Sitte die besten Gedichte oder auch prosaische Ausarbeitungen der Schüler an den Wänden der Schule aufzuhängen — all das war geeignet die Selbstgefälligkeit in ungesunder Weise anzuregen. Diese Antriebe des Ehrgeizes gipfeln in der öffentlichen Preisverteilung am Schlusse des Schuljahres. Um die Preise findet ein besonderer Wettbewerb auf Grund schriftlicher Arbeiten statt; die Austeilung wurde durch die begleitenden Umstände zu einem aufserordentlichen Festakte erhoben. »Am festgesetzten Tage sollen unter möglichst grofsem Gepränge und Zuspruch des Publikums die Namen der Preisgekrönten öffentlich verkündigt werden;« unter Beifallklatschen und den Klängen einer Fanfare wird der Preis überreicht (M. G. p. V, S. 374 ff.).

An den Gymnasialunterricht schlofs sich in den Kollegien das Studium der sog. superiores facultates an; dasselbe hatte eine sorgfältige und umfassende Durchbildung für den geistlichen Stand zum Ziele; wir können uns hier darüber kürzer fassen.

Die Beschäftigung mit der Philosophie dauerte nach Studienordnungen des 16. Jahrhunderts 3 oder $3\frac{1}{2}$ Jahre und der Betrieb war ein verschiedenartiger (s. Müller a. a. O. S. 48 ff.); die Rat. stud. vom Jahre 1599 bestimmt dafür »nicht weniger als drei Jahre« und gibt einheitliche Ordnungen; die Redaktion vom Jahre 1832 teilt der ganzen Philosophie zwei oder drei Jahre zu und enthält wesentliche Abänderungen des Betriebs; die Generalkongregation vom Jahre 1853 fordert wieder drei Jahre.

Die philosophischen Studien sind Vorbereitung für die Theologie. Daher sollen nach der Rat. stud. vom Jahre 1599 andere philosophische Richtungen wie z. B. die des Averroes bekämpft, dagegen soll Thomas von Aquino stets mit Achtung erwähnt werden, wenn auch Abweichungen von ihm gestattet sind. Grundlage für die Vorlesungen sind die Schriften des Aristoteles, soweit sie nicht der Orthodoxie widersprechen. Nach ihm wird im ersten Jahre Logik vorgetragen, im zweiten Physik, im dritten Metaphysik, wobei aber die Fragen von Gott und der Geisterwelt (de Deo et Intelligentiis) übergangen werden, »weil dieselben ganz oder grofsenteils von den göttlichen Offenbarungswahrheiten abhängen«. Unter dem Namen Moralphilosophie soll auch die Ethik des Aristoteles vorgetragen werden. Dabei wird vor allem eine sorgfältige Erklärung des Textes empfohlen, wobei auch auf die Grundbedeutung im Griechischen zurückzukommen ist; in zweiter Linie sind etwaige Bedenken zu behandeln. In der Mathematik sind die Elemente des Euklid durchzunehmen, »dazu einiges aus der Geographie, Sphaira oder was sie sonst gern hören«.

Wie in der älteren Rat. stud. vor Averroes und ähnlichen Denkern gewarnt ist, so wird in der revidierten ausdrücklich zur Abwehr der Irrtümer der Neueren und Widerlegung der den Glauben gefährdenden philosophischen Systeme aufgefordert; mufs letzteren etwas Gutes entnommen werden, so soll es ohne Lob geschehen und, wenn möglich, gezeigt werden, dafs es anderswoher entnommen ist; der oben erwähnte Absatz über Thomas von Aquino ist stehen geblieben. Der Lehrgang soll dann folgender sein: In einer Einleitung wird über die Geschichte und den Nutzen der Philosophie gehandelt; darauf folgt der Vortrag der Logik; die sich anschliefsende Metaphysik zerfällt in mehrere Teile: die sog. Ontologie handelt von den Prinzipien der Beweisführung, den Arten des Seins, von Substanz, Accidenz, Kraft usw.; die Kosmologie vom Ursprung der Welt, von den Naturgesetzen, auch vom Übernatürlichen wie von den wahren Wundern; die Psychologie vom Wesen der Seele und ihren Vermögen; die natürliche Theologie über Gott, die Notwendigkeit der Offenbarung und die Wahrheit der christlichen Religion. Die Moralphilosophie soll die Sittenlehre aus den Vernunftgesetzen entwickeln. Der Lehrgang in der Physik entspricht im allgemeinen dem auch sonst jetzt üblichen Betrieb dieser Wissenschaft; doch sollen bei Gelegenheit »die Wahrheiten des Glaubens auch physikalisch nachgewiesen werden«. Die Aufgabe der Mathematik erstreckt sich von der Algebra und ebenen Geometrie bis zur Differenzial- und Integralrechnung (M. G. p. V, S. 328 bis 351 u. Erinn. ein. Jesuitzögl. S. 254 ff.).

Für das theologische Studium sind in der Rat. stud. vier Jahre festgesetzt. Die Vorlesungen erstrecken sich zunächst auf Erklärung der hl. Schrift und hebräische Sprache, scholastische Theologie oder Dogmatik, Moraltheologie oder Kasuistik. Aus den methodischen Bestimmungen heben wir nur Einzelnes heraus. Bei der Erklärung der Bibel und dem Unterricht in der hebräischen Sprache soll vor allem die von der Kirche genehmigte Übersetzung (Vulgata) verteidigt werden. Für die scholastische Theologie ist die Lehre des Thomas Richtschnur, doch nicht ohne Einschränkung: non sic tamen s. Thomae adstricti esse debere intelligantur (nostri), at nulla prorsus in re ab eo recedere liceat; bezeichnend in Bezug auf das geforderte Mafs von Rücksicht auf Thomas ist noch die Bemerkung: »Es ist nicht genug die Meinungen der grofsen Theologen zu nennen und die eigene zu verschweigen, sondern man verteidige die Ansicht des hl. Thomas oder übergehe die Frage selbst« (M. G. p. V, S. 309). Die Kasuistik hatte sich bereits im Mittelalter als besondere Disziplin der Theologie herausgebildet; sie hat die Aufgabe »die allgemeinen Sittengesetze, deren Begründung vorausgesetzt wird, auf konkrete Fälle anzuwenden und die in solchen Fällen sich ergebenden Gewissensfragen (casus conscientiae) zu lösen« (s. Döllinger und Reusch, Gesch. d. Moralstr. in d. röm.-kath. Kirche, S. 6 ff.). Sie fand seit dem 16. Jahrhundert bei den Jesuiten besondere Pflege und wurde für die Praxis des Beichtstuhls von entscheidender Bedeutung. Dem Lehrer der Kasuistik ist als erste Aufgabe gesetzt »tüchtige Pfarrer oder Verwalter der Sakramente heranzubilden«. In Bezug auf alle diese theologischen Lehrgegenstände sind die Abänderungen vom Jahre 1832 weniger erheblich; es sind aber in dieser revidierten Studienordnung zwei neue Disziplinen hinzugefügt: Kirchengeschichte und kanonisches Recht; in der ersteren ist auch der Nachweis zu liefern, »dafs die Rechte der Kirche und ihres Hauptes auf uraltem Herkommen beruhen, und dafs die Behauptungen der Neueren über den späten Ursprung solcher Rechte eitle Erfindungen sind (mera esse commenta)«.

Über die Zeiteinteilung ist den Professoren genauere Weisung gegeben; der Studienpräfekt hat auch Sorge zu tragen, dafs der Lehrstoff innerhalb der dazu bestimmten Zeit vollständig vorgetragen werde. Was die Art des Vortrages betrifft, so sollen kleinere Abschnitte diktiert und dann sofort erklärt werden; wer ohne zu diktieren vortragen kann, soll so sprechen, dafs die Hörer bequem nachschreiben können; was in leicht zugänglichen Büchern zu finden ist, diktiere man nicht, sondern verweise auf die Schriften und beschränke sich auf die Erklärung; aus einem guten Handbuch kann auch vorgelesen werden. An die Vorlesungen schliefsen sich häufig Wieder-

holungen unter Leitung des Professors zur Aneignung des Lehrstoffes an; auch soll den Hörern stets Gelegenheit gegeben sein, über den Inhalt des Gehörten nach der Vorlesung Fragen zu stellen. Auf diese Weise wird ein reger geistiger Verkehr zwischen Lehrern und Schülern begünstigt und die Selbsttätigkeit der letzteren angeeifert. Dieses geistige Zusammenleben findet dann den lebendigsten Ausdruck in den häufigen Disputationen, den Proben des Scharfsinns und der dialektischen Gewandtheit. Dieselben finden regelmäfsig Sonnabends meist unter Anwesenheit des Rektors statt; der Studienpräfekt führt den Vorsitz, ist wachsam über die Thesen und regelt mit den Professoren den Gang des Redekampfes; Studierende treten als Defendenten und Opponenten auf, während auch Professoren als Opponenten eingreifen; Theologen kämpfen gegen Philosophen und die Professoren der Philosophie wohnen den theologischen wie die der Theologie den philosophischen Disputationen an; einige Male im Jahre an einem Festtage oder freien Tage werden feierlichere Redekämpfe gehalten, um auch durch den äufseren Glanz zu wirken. Öffentlich und bei so feierlicher Gelegenheit treten nur die Geübteren auf; alle aber sollen in täglichen Redeübungen dazu vorgebildet werden. Für das Privatstudium sind nur bestimmte Bücher zugelassen, worüber im einzelnen der Studienpräfekt zu entscheiden hat (M. G. p. V, S. 284). Am Ende des Studienjahres finden die Prüfungen statt zum Nachweis, wie weit die Studierenden die dem betreffenden Jahre gestellte Aufgabe bewältigt haben (M. G. p. V, S. 234 ff.). Predigtübungen in lateinischer und in der Landessprache vervollständigen die Vorbereitung für den Beruf (M. G. p. V, S. 294—329 u. Erinn. ein. Jesuitenzögl. S. 259 ff.).

5. Erziehungsgrundsätze. Ein guter Unterricht enthält in sich die besten Antriebe zu sittlicher Führung; die Gewöhnung an regelmäfsige, geordnete Tätigkeit, die lebendige Einwirkung auf Verstand und Gemüt, die der Selbstsucht und Willkür entgegenstehenden festen Ordnungen fördern unausgesetzt die Ausbildung des Charakters. Solch erziehende Kraft wohnt auch dem Lehrsystem der Jesuiten inne, wie es sich uns in den Vorschriften der Rat. stud. darstellt. Die festen Ziele, denen ein tüchtiges Lernen zugewandt ist, die hervorragende pädagogische Kunst, die zu diesen Zielen führenden Mittel auszunützen, die in dem System überall enthaltene Mahnung zur Ausdauer und Selbsttätigkeit lassen im allgemeinen annehmen, dafs dieser Unterricht, wenn zugleich die Persönlichkeit der Lehrer in entsprechender Weise wirkte, auch für die Lebensführung nach mancher Richtung gedeihliche Frucht tragen konnte. Sehen wir jetzt zu, welche erziehliche Mafsregeln im besonderen die Zwecke des Unterrichts unterstützen, Gefahren abwehren und die Pflege guter Sitten herbeiführen oder erhalten sollen.

Wie oben ausgeführt wurde, ist das Lehrsystem zur Förderung des Eifers für die Studien überall von Motiven des Ehrgeizes durchzogen; wir erinnern an die Sitte, Ämter und Würden unter die Schüler auszuteilen, an die häufigen Konzertationen mit Aufstellung der Aemuli, an das Aushängen der Schülerarbeiten an den Wänden der Schule, an die mit möglichstem Prunke stattfindende Preisverteilung. Hier muls noch der Schulkomödien Erwähnung geschehen. In der Rat. stud. hat man auch darüber allgemein bindende Bestimmungen zu geben gesucht: der Gegenstand soll ein frommer sein, die Dramen sollen in lateinischer Sprache und sehr selten aufgeführt werden und weibliche Rollen und Trachten ganz ausgeschlossen sein (M. G. p. V, S. 272). Innerhalb der so aufgestellten Schranken mochte mit diesen Komödien manch löblicher Zweck erreicht werden: sie mehrten die Übung im Lateinsprechen, gewöhnten an öffentliches Auftreten und brachten, da in Zwischenspielen auch die Komik zu Worte kam, in das strenge Schulleben auch die Erfrischung naiver Heiterkeit. In Wirklichkeit hat man aber an den einschränkenden Bedingungen keineswegs festgehalten. Die Aufführungen finden häufiger statt als dem ruhigen Gang der Studien frommt: am Anfang und Schlufs des Studienjahres, an weltlichen und kirchlichen Festen wie am Maifest und Fronleichnamsfest, an Namens- und Geburtstagen fürstlicher Persönlichkeiten, bei dem Besuche vornehmer Gönner; ferner werden die Stücke nicht blofs in lateinischer Sprache,

sondern auch in der Landessprache aufgeführt; hie und da arteten auch die heiteren Zwischenspiele aus und weibliche Rollen schlichen sich ein. Die Stoffe werden meist der Bibel oder der Legende entnommen, z. B. die Tragödie von König Saul; die Komödie von König David; des Erzengels Michael Kampf mit Lucifer: Petrus und Paulus; dann auch der Sage und Geschichte: der Gotenkönig Theodoricus, Kaiser Heinrich der Heilige; der heilige Stephanus, König von Ungarn; der Japaner Titus; Matthias Corvinus; Conradins Tod; seltener wird die Zeitgeschichte herbeigezogen wie 1650 in Bamberg zur Friedensfeier dargestellt wurde: Germania e bellatrice pacifica. Häufig wurde, um die Wirkung zu verstärken, für Ausstattung der Spielenden, für Dekorationen und Maschinerien ein aufserordentlicher Aufwand gemacht; darauf mufsten die Verfasser der Stücke, in der Regel die Professoren der Rhetorik, ein besonderes Augenmerk richten. So konnte es nicht ausbleiben, dafs diese Schaustellungen dem ehrgeizigen Streben und der Eitelkeit der Schüler weitere Nahrung zuführten (s. Cornova, a. a. O. S. 116 ff.; Weller im Serapeum 1864, S. 174 ff.; Kelle, a. a. O. 1873, S. 85 ff.; Weber, Gesch. d. gelehrt. Schul. in Bamberg, S. 351 ff.; Bahlmann, das Drama der Jesuiten in Euphorion, Zeitschr. f. Literaturg. II, S. 271 ff.).

Aufser der Begünstigung des Ehrgeizes wird sich unter den Mitteln jesuitischer Erziehung das Gebot des Gehorsams besonders wirksam erwiesen haben. Von Männern, welche in ihrem Ordensleben den Obern gegenüber zu unbedingtem Gehorsam verpflichtet waren (s. Döll. und Reusch, a. a. O. S. 624 ff.), läfst sich voraussetzen, dafs sie dieses Gebot als Lehrer der ihnen anvertrauten Jugend gegenüber nicht weniger entschieden zur Geltung brachten. Jede Pädagogik mufs auf dieses Gebot das gröfste Gewicht legen. Aber auch hier gilt das Wort: Allzu scharf macht schartig. Die allgemein verpflichtenden Gesetze des Ordens laufen darauf hinaus, in den Mitgliedern alles Individuelle des geistigen und sittlichen Lebens zu ertöten; man war sich der Schwierigkeit solcher Aufgabe wohl bewufst, und um sich dennoch die absolute Fügsamkeit zu sichern, griff man auch zu sittlich höchst bedenklichen Mitteln; es war vorgeschrieben, dafs jeder Jesuit die Fehler, welche er an einem andern bemerke, den Obern anzeige (s. Döll. u. Reusch, a. a. O. S. 628 ff.). Eine ähnliche Überwachung ist Hilfsmittel auch im Schulwesen, nur dafs unter den Jesuiten jeder von jedem geheime Anzeige zu fürchten hat, während den Schülern diejenigen ihrer Kameraden bekannt gegeben sind, welche unter dem Namen von Censoren oder Dekurionen Leistungen und sittliches Betragen ihrer Mitschüler zu überwachen und über Ausschreitungen Anzeige zu erstatten haben (M. G. p. V, S. 182, 366, 394; Kelle a. a. O. 1873, S. 166, 1876, S. 182).

Die Begünstigung des Ehrgeizes und das Gebot des Gehorsams hatten in dem Erziehungssystem der Jesuiten auch unerfreuliche Erscheinungen im Gefolge; ein dritter Erziehungsgrundsatz konnte nur günstig wirken: man sah von Anfang an darauf, die geistigen Kräfte der Schüler nicht übermäfsig anzustrengen und durch den entsprechenden Wechsel zwischen Tätigkeit und Erholung auch der körperlichen Entwicklung Rechnung zu tragen. Wir haben bereits oben erwähnt, dafs besonders in den unteren Gymnasialklassen die Anforderung in Bezug auf die Schulzeit und häusliche Arbeiten mäfsig war; auch gewähren die zahlreichen Feiertage, die Vakanztage und die mehrwöchentlichen Ferien am Schlusse des Schuljahres (M. G. p. XVI, S. 461) Zeit zur Erholung. Die Alumnate sind meist hinreichend mit Mitteln ausgestattet, um luftige Wohnung, gröfsere Spielplätze und Gärten bieten zu können und es wird für einfache, kräftige Kost Sorge getragen. In den freien Stunden bieten Spiele Unterhaltung und Erfrischung: Kegeln, Billardspiel, Ballspiel; auch die Übungen des Fechtens und Reitens waren nicht ausgeschlossen. Auffallend ist das Verbot des Badens im Sommer und des Eislaufens im Winter (s. Müller, a. a. O. III, S. 106 ff.).

So wird der Ernst der Studien durch mancherlei Annehmlichkeit unterbrochen, durch welche die Herzen der Jugend erfreut und gewonnen werden. Auch die Zuchtmittel sollen nicht in rigoroser Weise angewandt werden, vielmehr ist den Lehrern mafsvolle und umsichtige Haltung und

rücksichtsvolle Milde im Strafen vorgeschrieben; sie sollen mehr durch Hoffnung auf Ehre und Furcht vor Schande wirken. Nach der aus dem Mittelalter überkommenen Sitte war allerdings auch im 16. und in den folgenden Jahrhunderten körperliche Züchtigung als Strafe für Unfleifs oder sittliche Ausschreitung nicht selten. Der Lehrer soll aber die Schläge nicht selbst austeilen, sondern dafür ist, wie schon die Konstitutionen fordern, ein sog. Korrektor aufgestellt, welcher der Gesellschaft nicht zugehört. Wo ein solcher nicht vorhanden ist, kann der Strafvollzug auch einem Schüler übertragen werden; letztere Bestimmung wurde übrigens in der Studienordnung vom Jahre 1832 gestrichen. Wer der körperlichen Züchtigung Widerstand entgegensetzt, wird entweder gezwungen dieselbe zu dulden, oder wenn das nicht angeht, entlassen; häufige Schulversäumnis und unverbesserliche Trägheit oder Sittenlosigkeit ziehen ebenfalls Entlassung nach sich (M. G. p. V, S. 368 u. S. 396, XVI, S. 429; Erinner. ein. Jesuitenzögl., S. 120 u. 137). Auch über die Art der Züchtigung im einzelnen geben die Schulregeln des 16. Jahrhunderts genauere Bestimmungen: die Zahl der Schläge wird nach der Schwere des Vergehens berechnet; unter Umständen wird die Hilfeleistung der Mitschüler in Anspruch genommen. Der Ausschreitung der Züchtigenden sucht man entgegenzutreten; verboten ist an den Ohren zu reifsen und ins Gesicht zu schlagen; der Korrektor soll die Strafe nicht ohne Zeugen vollziehen und der Körper soll dabei unter Wahrung des Anstandes nur soweit entblöfst werden, als notwendig ist (M. G. p. II, S. 160, 162, 279).

Die moralische Leitung der Studierenden hat den Untergrund in der Glaubenslehre und den religiösen Übungen. Da der ursprüngliche Zweck der jesuitischen Kollegien wie der höheren Schulen des Mittelalters die Heranbildung von Geistlichen war, so nahmen schon deshalb religiöse Gedanken, Empfindungen und Formen im Schulleben eine bedeutendere Stelle ein. So ist es denn in der Rat. stud. als besondere Aufgabe des Lehrers hingestellt, dals er »seine Schüler zum Dienste und zur Liebe Gottes und zur Übung der Tugenden, durch welche wir ihm gefallen sollen, begeistere und sie bestimme, dieses als einziges Ziel ihrer Studien im Auge zu behalten«. Wenn man damit das Lehrziel der protestantischen Gymnasien des 16. Jahrhunderts vergleicht, als welches der hervorragendste protestantische Schulmann, Johannes Sturm, eine weise und beredte Frömmigkeit (sapientem atque eloquentem pietatem) hinstellt, so erscheint hier der nämliche Grundgedanke. Aber das strenge Festhalten an den überkommenen Glaubenslehren, vor allem an der Lehre vom Papste als dem Stellvertreter der Gottheit, ferner die Verehrung Marias und der Heiligen, der Wunderglaube, der Bilder- und Reliquiendienst und die damit verbundenen kirchlichen Formen (s. Huber, a. a. O. S. 331 ff.; Reusch, Beitr. S. 296; Erinner. S. 149) bedingen für katholische Schulen wesentliche Unterschiede, oft auch scharfen Gegensatz in der Durchführung der Idee im einzelnen gegenüber der protestantischen Übung.

Der Religionsunterricht selbst nahm, wie oben bemerkt wurde, in den Gymnasialklassen der Jesuiten nicht viel Zeit in Anspruch; viel mehr Wert legte man, wie es scheint, auf religiöse Ordnungen, Übungen und Gebräuche. Vor Beginn des Unterrichts spricht ein Schüler ein Gebet, welches alle kniend anhören; dann beginnt der Lehrer, indem er das Kreuzeszeichen macht; aufserdem hat derselbe insbesondere an tägliche Abbetung des Rosenkranzes und an andere Gebete zu Maria und den Heiligen zu mahnen; arme Schüler haben besonders häufig für ihre Wohltäter zu beten. Täglich haben die Schüler der Messe beizuwohnen, und an Sonn- und Festtagen der Predigt; der Lehrer soll für die Schüler zu Gott, Maria und den Heiligen beten und wöchentlich an seine Klasse eine fromme Ansprache halten; monatlich soll von einem älteren Ordensmitglied an sämtliche Klassen an feierlichem Orte eine religiöse Mahnung ergehen. Der Lehrer soll besondere Sorge tragen, dafs die Schüler täglich abends eine Gewissenserforschung vornehmen und monatlich zur Beichte gehen; auch die besonderen geistlichen Übungen (exercitia spiritualia) werden erwähnt (M. G. p. V, S. 379; XVI, S. 237, 255, 528; Der Societ. Jesu Lehr- und Erziehungsplan I, S. 150 ff.). Eine weitere Förderung erfährt die religiöse Übung noch

durch die sog. marianischen Kongregationen der Schüler. Die Marienverehrung war schon durch Loyola dem Jesuitenorden besonders empfohlen und hatte seitdem die Einbildungskraft der Ordensmitglieder oft in der absonderlichsten Weise beschäftigt (s. Huber, a. a. O. S. 315 ff.). Unter dem Namen der marianischen d. h. dem Dienste der Maria gewidmeten Kongregationen bestanden schon im Mittelalter freie Vereinigungen von Laien und Geistlichen zu religiösen Zwecken. Die Jesuiten sahen in der Neubelebung solcher Bruderschaften ein geeignetes Mittel engere Bande unter denjenigen zu knüpfen, welche den Anschauungen des Ordens huldigten. Bald tauchte der Gedanke auf, bereits die Schüler der Kollegien zu solchen Vereinigungen heranzuziehen: im Jahre 1564 entstand im Collegium Romanum die Genossenschaft Virginis ab angelo salutatae und dieselbe wurde bald überall in den Kollegien nachgeahmt und von den Oberen begünstigt. Der Rektor soll die Aufnahme in die oben genannten Akademien, Vereinigungen der Schüler zu wissenschaftlichen Zwecken, von der Teilnahme an den marianischen Kongregationen abhängig machen und nur in aufserordentlichen Fällen von dieser Forderung absehen (M. G. p. V, S. 274; Müller, a. a. O. S. 84 ff.; Erinner. S. 141 ff.).

6. Würdigung des Unterrichts- und Erziehungssystems. Zur Feststellung des Urteils über Bedeutung und Wert der Jesuitenschulen ist es notwendig auf die historische Entwicklung der höheren Schulen in Deutschland überhaupt einen Blick zu werfen. Im Mittelalter bestimmte den Lehrgang derjenigen Schulen, aus denen sich im Laufe der Zeiten das heutige Gymnasium herausentwickelte, die ihnen zunächst gestellte Aufgabe Geistliche für ihren Beruf heranzubilden. Das hauptsächliche Ziel war daher die Aneignung der im Gottesdienst, in den Studien und in dem literarischen Verkehr der Kleriker herrschenden lateinischen Sprache; die Ausbildung in derselben war zum Verständnis der lateinischen Texte der heiligen Schriften und weiterhin zur dialektischen Begründung der Glaubenssätze notwendig. Die Aufgabe der Jesuitenkollegien war zunächst keine andere, doch gewann die humanistische und religiöse Reformbewegung des 16. Jahrhunderts Einflufs auf Gegenstände und Methode ihres Unterrichts. Loyola empfahl die Anpassung an den Zeitgeist, und dieselbe machte sich vornehmlich in doppelter Richtung geltend: an die Stelle des entarteten Theologenlateins trat als Lehrziel die Beherrschung der Sprache Ciceros und die Erlernung der griechischen Sprache wurde in den Lehrplan aufgenommen.

So erscheint als hauptsächliches Lehrziel für die sog. unteren Schulen oder die Gymnasialklassen der Jesuitenkollegien möglichste Gewandtheit der prosaischen, besonders der rhetorischen, und auch der dichterischen Darstellung in klassischem vornehmlich Cicero nachgeahmtem Latein; dieses Lehrziel wird ununterbrochen und energisch mit allen entsprechenden Mitteln verfolgt; damit ist für alles Studium der Schüler ein Mittelpunkt gegeben. Tägliche Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische, Retroversionen, Auswendiglernen lateinischer Autoren, Sammlung von Redensarten, Versuche in lateinischen Beschreibungen, Gedichten und Reden, Lateinsprechen — all diese Übungen wirken mit der Ausnützung der Autoren zu grammatischer, stilistischer und hauptsächlich rhetorischer Fertigkeit zu dem Zwecke zusammen, um aus dem deutschen Knaben und Jüngling einen geschickten Nachahmer Ciceros zu machen; in Verfolgung dieses Zieles gelangte man auch zu dem unnatürlichen Zwang in Bezug auf das Lateinsprechen und zu der besonderen Anreizung der Eitelkeit und des Ehrgeizes der Schüler. Es liegt in der Natur der Sache, dafs, um solche Nachahmer der alten Autoren heranzubilden, vor allem das Gedächtnis in Anspruch genommen werden mufs; in der Anleitung zu tüchtigem Lernen, besonders in den häufigen Wiederholungen liegt gewifs eine Stärke des jesuitischen Unterrichts, wenn auch die Verführung in diesem Punkte zu übertreiben naheliegt. Diese Anstrengung des Gedächtnisses wurde aber auch durch Übung des logischen Vermögens ergänzt, besonders bei der Erklärung der Autoren, in den schriftlichen Arbeiten und bei den Disputierübungen der Schüler. Dafs auf den mündlichen Vortrag besonderes Gewicht gelegt wird, erscheint als eine der Aus-

bildung für jeden Beruf sehr förderliche Mafsregel. Eine wesentliche Unterstützung findet das einheitliche Lehrziel auch darin, dafs der Unterricht der ganzen Lehranstalt nach festen Normen geleitet wird und dafs der Klassenlehrer in allen Lehrgegenständen unterrichtet und so in der Lage ist, dieselben der hauptsächlichen Aufgabe seiner Klasse dienstbar zu machen.

Gegenüber der Anforderung und Leistung im Lateinischen treten die Aufgaben und Erfolge in den anderen Lehrgegenständen in einer Weise zurück, dafs sie für das Gesamturteil über den jesuitischen Unterricht nicht sehr ins Gewicht fallen. Der griechische Unterricht hat nach der Rat. stud. als Ziel den griechischen Aufsatz oder die griechische Rede; zu diesem Ende sind ähnliche sprachliche Übungen vorgeschrieben wie für das Lateinische, nur in verhältnismäfsig sehr eingeschränktem Mafse; dieser sprachlichen Fertigkeit soll auch in erster Linie die Erklärung der Autoren dienen. Die Ergebnisse dieses Unterrichts waren jedenfalls zeitweise sehr unbefriedigend, und wir haben oben auf die Ursachen dieser Erscheinung hingewiesen; von einer Begeisterung für den Ideengehalt der grofsen griechischen Autoren kann natürlich hier keine Rede sein. Die vorgeschriebene Mitteilung historischer und sachlicher Kenntnisse, welche mit dem Namen der Erudition bezeichnet wird, ferner die Pflege der Muttersprache, der Geschichte, Geographie und Mathematik, wie sie in der revidierten Rat. stud. vom Jahre 1832 zugestanden wird, sind schon durch das geringe ihnen zugewandte Zeitmafs als eine Art Anhang des Lateinunterrichts bezeichnet. Auch weisen die oben erwähnten Bestimmungen über die Hauptprüfung am Schlusse des Schuljahres darauf hin, dafs überall die Leistung im Lateinischen entscheidet.

Die Frage nach dem Werte des in der Rat. stud. vorgeschriebenen Gymnasialunterrichts für die Gegenwart wird dieser Sachlage entsprechend hauptsächlich auf Grund der Schätzung des Lehrzieles im Lateinischen beantwortet werden müssen. Dabei ist zunächst daran zu erinnern, dafs dieses Lehrziel vom 16. Jahrhundert an in gleicher oder ähnlicher Weise auch an den protestantischen Gymnasien verfolgt wurde, und dafs es daher den Jesuiten nicht allein gilt, wenn über das Prinzip geurteilt wird. Es war eine Folge der historischen Entwicklung des Bildungswesens im Abendlande überhaupt, dafs die lateinische Sprache nicht blofs die der Theologie, sondern auch die aller Wissenschaft wurde, dafs man für sie nicht nur vom Standpunkt der katholischen Kirche oder als Humanist schwärmte, sondern ihr auch, wie dies z. B. Comenius tat, die Bedeutung einer Universalsprache des geistigen Verkehrs zuschrieb. Dadurch erklärt es sich auch, dafs die ursprünglich zur Bildung der Kleriker bestimmten Schulen so viele Jahrhunderte hindurch den vorbildenden Unterricht für alle höheren Studien übernehmen konnten. Vom Standpunkt der heutigen Gymnasialpädagogik gelangen wir aber zu folgendem Urteil: das hauptsächliche Lehrziel des Jesuitengymnasiums oder des Gymnasiums des 16. Jahrhunderts hatte nur solange Berechtigung, als Latein als die Sprache der Gelehrten anerkannt war; nachdem endlich die Überzeugung durchgedrungen ist, welche merkwürdigerweise schon ein Agricola bekundete, dafs die Muttersprache der natürliche Leib aller Gedanken ist und dafs daher insbesondere mit der Forderung an Schüler in erster Linie in einem fremden Idiom zu denken oder gar zu dichten ein unnatürlicher Zwang ausgeübt wird, mufs dieses Lehrziel für die zu Universitätsstudien überhaupt vorbildenden Lehranstalten fallen; es ist fraglich, ob dasselbe in unserer Zeit von den Jesuiten, auch wenn sie sich auf die Ausbildung von Klerikern einschränken wollten, festgehalten werden könnte.

Den Jesuiten erwächst daraus kein besonderer Vorwurf, dafs sie in den früheren Jahrhunderten in ihren Schulen Lateiner auszubilden suchten, dafs sie die grofsen Autoren der Alten vor allem für sprachliche Zwecke ausnutzten anstatt zuerst die Vermittlung ihrer grofsen und schönen Gedanken ins Auge zu fassen, dafs die Erfolge des griechischen Unterrichts meist ungenügend waren, dafs sie die Durchbildung in deutscher Sprache und das Studium deutscher Schriftwerke vernachlässigten; denn die Geschichte der Pädagogik zeigt, dafs es im 17. und 18. Jahrhundert auch in

den Schulen, welche aufserhalb ihrer Machtsphäre lagen, nicht viel anders gehalten wurde und dafs nur sehr langsam und teilweise eine richtigere Erkenntnis und Praxis durchdrang; wie es damit noch im 19. Jahrhundert stand, beweisen folgende Tatsachen: im Anfange desselben wurden in Schulpforta nach L. v. Rankes Zeugnis die Werke der deutschen Dichter als »falsche Bücher« bezeichnet; in dem von Thiersch verfafsten Entwurf des bayerischen Schulplans vom Jahre 1829 waren besondere Stunden für Deutsch nicht vorgesehen; das pädagogische Ideal des preufsischen Kultusministers von Raumer und seines Beraters Wiese war die Lateinschule der Reformation; der lateinische Aufsatz als Zielleistung ist in Preufsen erst durch den Lehrplan vom Jahre 1891 beseitigt.

Obgleich sonach auch in den protestantischen Schulen das konservative Prinzip den Durchbruch der pädagogischen Anforderung der Neuzeit fortwährend hemmte, so entstammen doch eben diesen Schulen die Bahnbrecher der neueren Gymnasialpädagogik: schon im 17. Jahrhundert drangen ein Ratich, Leibniz, Thomasius auf Schätzung und Übung der deutschen Sprache, im 18. traten Klopstock und Herder entschieden für möglichste Durchbildung in derselben ein; zugleich begründeten Gesner, Heyne und Vofs eine Erklärung der alten Autoren, welche sich nicht die Beherrschung der fremden Sprache, sondern die ästhetische und sittliche Bildung als erste Aufgabe setzt. Für das 19. Jahrhundert bedeutete die Schöpfung einer deutschen klassischen Literatur eine Umgestaltung des Unterrichts in Sprache und Schrifttum an den höheren Schulen zu Gunsten des vaterländischen Besitzes; immer mehr ist man zu der Einsicht durchgedrungen, dafs die Gymnasialbildung durch das Verständnis der Ideen unserer grofsen Denker und Dichter ihre Vollendung und Weihe erhält; in den neuesten Lehrplänen ist auch als wichtigstes Lehrziel der deutsche Aufsatz anerkannt, indem er in erster Linie über die Reife der Schüler entscheiden soll.

Solcher Entwicklung des deutschen Gymnasiums steht die Rat. stud. in ihrem Prinzipe fremd gegenüber; die Revision vom Jahre 1832 hat der Muttersprache nur sehr geringe Zugeständnisse gemacht (s. Der Soc. Jesu Lehr- und Erziehungspl. S. 330) und auch in dem schon mehrfach erwähnten Antwortschreiben des Ordensgenerals Beckx an den österreichischen Unterrichtsminister vom Jahre 1854 wird die Fertigkeit im Gebrauch des Lateinischen gegenüber der Übung in der Muttersprache in den Vordergrund gestellt; neuere Stimmführer der Jesuiten, wie Pachtler und Duhr, kämpfen nach wie vor für das Latein als »einheitlichen Lehrstoff« und »gebietendes Fach« oder für die Konzentration des Unterrichts auf die alten Sprachen (s. Pachtler, D. Ref. uns. Gymn. S. 160 ff. und Duhr, D. Studienordn. d. G. Jesu S. 86 ff.). Man wird ferner nicht erwarten können, dafs die deutsche klassische Literatur in den Schulen der Jesuiten jemals zu ihrem Rechte kommt, wenn man ihre Meinungen darüber aus neuester Zeit vernimmt. Pachtler möchte die deutschen Klassiker am liebsten dem Privatstudium der Schüler zuweisen (a. a. O. S. 17), andere wie Hammerstein verfolgen unsere Geistesheroen, Lessing, Schiller, Goethe, mit der kleinlichsten Schmähsucht (s. v. Hammerstein, d. preufs. Schulmonopol. S. 56 ff. und H. Schillers Anz. dies. Schrift, Zeitschr. f. d. Gymn. 1893, S. 741 ff.). Sie beweisen damit, dafs sie nicht im entferntesten die Gröfse derselben und ihre Bedeutung für den höheren Unterricht begreifen; was kann aber die Erklärung deutscher Klassiker durch die Gesinnungsgenossen ihrer Verächter in den Schulen frommen?

Das hauptsächliche Lehrziel der Rat. stud., das Streben zur mündlichen und schriftlichen Beherrschung des Lateinischen anzuleiten, steht ebenso sehr einer genügenden sachlichen und ästhetischen Erklärung der alten Autoren im Wege wie einem gründlicheren Studium der vaterländischen Klassiker und einer entsprechenden Ausbildung in der Muttersprache. Dazu kommt, dafs die auf der jesuitischen Schulgesetzgebung beruhende Gymnasialbildung eine einseitige ist, indem das sprachlich-logische Element in einer Weise überwiegt, dafs das historische Wissen nur wenig gefördert, Mathematik und Naturwissenschaften vernachlässigt werden; die Änderungen der revidierten Schulordnung in dieser Beziehung bieten nur Notbehelfe. So sehr man da-

für eintreten mufs, dafs das Schwergewicht der Gymnasialbildung nicht zu Ungunsten des sprachlich-ästhetischen Unterrichts verschoben wird, so mufs doch für grundlegendes Wissen in den naturwissenschaftlich-mathematischen Fächern hinreichend gesorgt werden.

Ans dem Vorhergehenden ergibt sich, dafs auch ein Lehrerfolg, wie er dem Jesuitengymnasium unter den gegebenen Bedingungen erreichbar ist, den Ansprüchen unserer Zeit nicht entsprechen kann. Dadurch darf aber das Urteil über den Erfolg in früheren Zeitperioden, während sich die Jesuiten mit der herrschenden pädagogischen Anschauung über die vornehmste Aufgabe des höheren Unterrichts im ganzen im Einklang befanden, nicht in unbilliger Weise beeinflufst und bestimmt werden. Als im 16. Jahrhundert Mitglieder der Gesellschaft Jesu, begeistert für die Idee, den alten Glauben und die Autorität des Papstes überall zu festigen oder wiederherzustellen, den Unterricht in deutschen Schulen übernahmen, da verschaffte ihnen der neue Eifer, mit dem sie sich ihrer Aufgabe widmeten und der auch aus ihren Studienordnungen spricht, Anerkennung und Bewunderung (s. Janssen, Gesch. d. deutsch. Volk. IV, S. 397 ff. V, S. 188 ff.). »Man fand«, bemerkt Ranke (D. röm. P. II, S. 33), »dafs die Jugend bei ihnen in einem Halbjahr mehr lerne als bei anderen binnen zwei Jahren: selbst Protestanten riefen ihre Kinder von entfernten Gymnasien zurück und übergaben sie den Jesuiten.« Schon die rasche Verbreitung ihrer Schulen in den katholischen Gebieten des deutschen Reiches ist ein Zeugnis ihres Erfolges. Die oben herausgehobenen Vorzüge ihrer in der Rat. stud. festgestellten Methode begünstigten die Erreichung des allgemein anerkannten Lehrzieles; es ist daher das bekannte Urteil, welches Baco von Verulam über sie abgibt, nicht auffallend: Ad paedagogicum quod attinet, brevissimum foret dictu: consule scholas Jesuitarem; nihil enim, quod in usum venit, his melius (de augm. scient. lib. VII). Natürlich war auch bei den Jesuiten trotz aller einheitlichen Organisation das Ergebnis des Unterrichts je nach der Persönlichkeit der Lehrer mehr oder weniger befriedigend, und im Wechsel der Zeiten hielt sich ihr Schulwesen nicht auf gleicher Höhe. Wir haben bereits oben Zeugnisse über Vernachlässigung der humanistischen Studien und Verderbnis der Latinität aus dem 17. Jahrhundert beigebracht; auch die Zunahme einer laxen Moraltheologie wie die Verweltlichung des Ordens konnte auf den Schulbetrieb nicht günstig wirken; man vernimmt Klagen über Mangel an Eifer, Unfähigkeit und schlechte Führung der Lehrer (s. Döllinger-Reusch, Gesch. d. Moralstr., S. 647; Kluckhohn, D. Jesuit. in Bay., S. 399 ff.). Im 18. Jahrhundert verloren die Jesuitenschulen sehr an Ansehen; das bezeugt das Rundschreiben des Ordensgenerals Ignatius Visconti vom Jahre 1752: lange habe es fast keine Lateinschulen gegeben als die der Jesuiten, so dafs die Eltern gezwungen waren ihre Kinder in letztere zu schicken; jetzt sei ihnen an zahlreichen Orten Konkurrenz erwachsen; darunter habe die Frequenz und der Ruf ihrer Schulen zu leiden (M. G. p. IX, S. 128). Nachdem man begonnen hatte sich der Fesseln der lateinischen Sprache zu entledigen, empfand man die Ergebnisse des jesuitischen Unterrichts als unzulänglich; so kämpfte man besonders in Österreich gegen das starre Festhalten an dem überkommenen Lehrgang an und suchte von seiten der Regierung durch reformatorische Verordnungen einzuwirken. Der Versuch einer Annäherung an die Lehrpläne der Staatsgymnasien, welcher nach der Wiederherstellung des Ordens mit der Revision der Rat. stud. vom Jahre 1832 gemacht wurde, konnte auch der österreichischen Staatsregierung für die Dauer nicht ausreichend erscheinen, um einen entsprechenden Erfolg im Sinne der neueren Anforderungen an den Gymnasialunterricht zu gewährleisten. Daher haben sich neuerdings die Jesuiten in Österreich teilweise entschlossen den Lehrbetrieb der Staatsgymnasien anzunehmen und die auch sonst üblichen Lehrbücher einzuführen (s. die Jahresberichte des »öffentlichen« Privatgymnasiums in Feldkirch). Bei weiterer Beschreitung dieses Weges, wenn sich ihre Lehrer den Staatsprüfungen unterziehen und Lehrgegenstände wie Methode den Studienordnungen des Staates angepafst werden, müfste es, sollte man denken, zur Anfhebung oder gänzlichen Umarbeitung des bis jetzt noch geltenden pädagogischen

Grundgesetzes der Jesuiten kommen. Aber der Annahme der Wahrscheinlichkeit einer solchen Umkehr widerstreitet aufser vielen andern auch die Befriedigung, mit welcher sich gegenwärtig noch die Stimmführer über die Revision vom Jahre 1832 aussprechen, wenn auch bemerkenswert ist, dafs diese Revision bis jetzt von einer Generalkongregation noch nicht bestätigt wurde.

Über Lehrziel und Lehrerfolg der sog. höheren Studien sollen hier nur einige Bemerkungen angefügt werden. Von Anfang an war zur Erreichung des Zieles, einer möglichst vollkommenen Ausbildung in der Theologie, mit der Forderung eines dreijährigen vorbereitenden philosophischen und eines vier- bis fünfjährigen theologischen Studiums ein Zeitmafs festgesetzt worden, welches ausgedehnten und gründlichen Betrieb gestattete. Der philosophische Kursus ist eine Weiterführung der durch den Gymnasialunterricht vermittelten sprachlich-logischen Bildung; das so gewonnene Wissen und Können, an Umfang im ganzen demjenigen entsprechend, was an der Universität des Mittelalters in der Artistenfakultät bis zur Erlangung des Magistergrades gelernt wurde, ist die für die Zeit der Herrschaft der lateinischen Sprache zweckentsprechende Ausrüstung des künftigen Theologen. In der hinreichend zugemessenen Zeit vollzieht sich diese Vorbildung, wie oben schon hervorgehoben wurde, in lebendiger geistiger Strebsamkeit: die häufigen Wiederholungen, die privaten und öffentlichen Redeübungen, die regen Beziehungen zwischen den Lehrern und Schülern ermöglichen ebensosehr die Festigung des Wissens wie sie die Fähigkeit fördern dasselbe dialektisch zu verwerten. Eine andere Frage ist die nach dem Werte dieses Wissens an sich und in Rücksicht auf die fortschrittliche Bewegung des wissenschaftlichen Geistes. Die Antwort wird sich von selbst ergeben, wenn wir folgendes in Erwägung ziehen: Der Stifter des Ordens forderte Verleugnung des eigenen Urteils; jede Neuerung, jede Sondermeinung in wissenschaftlichen Dingen war ihm verhafst (s. Gothein, a. a. O. S. 428). Die Tatsache ferner, dafs die Philosophie nach der Rat. stud. bis zum Jahre 1832 auf die Erklärung des Aristoteles beschränkt blieb, beweist, dafs man bis dahin über die Grundlagen der Scholastik nicht hinauskam und dafs man die Entwicklung der neueren Philosophie von Baco und Cartesius an aufser acht liefs; auch wird jede freiere Regung eines selbständigeren Geistes unter den lehrenden Ordensmitgliedern gewaltsam unterdrückt, die kirchlichen Glaubenssätze sind die unübersteigliche Schranke ihres Denkens. In der revidierten Lehrordnung vom Jahre 1832 ist zwar die frühere Abhängigkeit von Aristoteles beseitigt und auch die Bekämpfung der neueren Philosophie zur Aufgabe gesetzt, aber dieser Kampf wird unter der Voraussetzung der Grundsätze der scholastischen Theologie geführt (s. Huber, a. a. O. S. 365).

Während der Magister des Mittelalters sich von der Artistenfakultät zum Studium der Theologie wandte, folgt nach dem Studienplan der Jesuiten wohl infolge ihres von Anfang an betätigten Strebens die Gymnasialstudien zu leiten auf den philosophischen Kursus eine mehrjährige Tätigkeit an einem Gymnasium. Darauf erst beginnt das theologische Studium. Auf Inhalt und Methode desselben haben wir hier nicht näher einzugehen. Dafs die jesuitische Vorbildung die Theologen mit wirksamem Rüstzeug ausstattete, dafür zeugt der weitgreifende Einflufs, den die Jesuiten von jeher bis auf den heutigen Tag auf Lehrmeinung und Praxis, auf Entwicklung des Dogmas wie der Kasuistik in der katholischen Kirche ausübten. Die bedenklichen Spitzfindigkeiten und Restriktionen ihrer Moraltheologie, welche so häufig dem natürlichen sittlichen Gefühl ins Gesicht schlagen und sich nur aus durchgehender Rücksichtnahme auf Personen und Verhältnisse erklären, haben nicht blofs die schärfste Zurückweisung der Gegner erfahren, sie haben im Orden selbst vielfach Anstofs erregt und zur Mafsregelung von seiten der leitenden Ordensmitglieder Anlafs gegeben (s. Pascal, Provinzialbriefe, bes. 5 u. 6. Br.; Huber, a. a. O. S. 283 ff.; Döll. u. R., Die Moralstr., I. Abt.; Reusch, Beitr. bes. I. III. IV.; Duhr, Jesuitenf. S. 596 ff.); die laxere Haltung in den hierher gehörigen Erörterungen und Vorschriften steht in sonderbarem Widerspruch mit der sonstigen den Jesuiten eigentümlichen Unterdrückung alles individuellen Lebens;

gerade dem letzteren entrichtet die jesuitische Kasuistik in ihrer Zerfaserung der allgemeinen ethischen Gesetze ihren Tribut.

Das Urteil über die Erziehungsgrundsätze der Jesuiten ist zu einem guten Teile schon in dem enthalten, was oben von denselben mitgeteilt wurde. Als ihr Schulwesen in Blüte stand, konnte von dem energischen Betriebe des Unterrichts eine die Schüler zur Tüchtigkeit fortreifsende Wirkung ausgehen; in dem festen Zielen zugewandten geistigen Streben, in der geregelten Tätigkeit, welche naturgemäfs zumeist rezeptiv, doch im lateinischen Aufsatz und Gedicht auch der produktiven Fähigkeit Gelegenheit gab sich zu zeigen, lag eine mächtige erziehliche Kraft. Diese konnte um so wohltätiger wirken, weil man den Grenzen des jugendlichen Vermögens Rechnung trug und die Anforderung an Aufmerksamkeit und Fleifs nicht überspannte; diese mafsvolle Rücksichtnahme auf die Leistungsfähigkeit der Jugend, welche für Erholung und Erfrischung hinreichend sorgte, mochte den Jesuiten nicht wenige Freunde erwerben. In dem Bestreben, dem Ernst der Studien auch manche Annehmlichkeiten an die Seite zu stellen, wurden sie in der Regel durch die hinreichende finanzielle Fundierung der Alumnate, innerhalb deren sich vornehmlich ihre Erziehungskunst erprobte, unterstützt. Die Vorteile, welche man auch sonst der Erziehung in Alumnaten zuschreibt (s. Art. Alumnat), vor allem die Gewöhnung an Gehorsam, Ordnung und entsprechende Zeiteinteilung, werden auch in denen der Jesuiten zur Geltung gekommen sein, andererseits waren sie auch den Gefahren dieser Erziehungsart ausgesetzt: die allen Zöglingen gemeinsame Einrichtung und Ordnung der Alumnate ist der Entfaltung geistiger Eigenart nicht günstig: der ohne Rücksicht geübte Zwang verleitet zu Lüge und Verstellung und, sobald Verführung vorhanden ist, kann Ausartung in geschlechtlicher Beziehung in bösartigster Weise um sich greifen. Beweise für derartige sittliche Verderbnis, insbesondere dafs an manchen Orten zeitweise das unnatürliche Laster der Päderastie überhand nahm, finden sich auch in den Annalen der Jesuitenkollegien (Sugenheim, Geschichte d. Jes. II, S. 355 ff.; Kelle, a. a. O. 1876, S. 98 ff. u. S. 218 ff.; Gothein, a. a. O. S. 439).

Im allgemeinen wird die erziehliche Kraft des Unterrichts durch die geregelte Lebensweise in den Alumnaten, deren Ordnungen den Bedürfnissen der Jugend vielfach entgegenkommen, Förderung erfahren haben; dazu kommt, dafs man es prinzipiell auch vermied, die Jugend durch allzu rigorose Strafen einzuschüchtern und abzuschrecken; die Vorschriften, welche zur Aufrechterhaltung der Zucht gegeben sind, fordern Milde im Urteil und Mafs in der Strafausteilung. Während man heutzutage allzu ängstlich die körperliche Strafe auch da meidet, wo sie vielleicht die entsprechendste Zurechtweisung ist, wurde dieses Zuchtmittel in früheren Zeiten zu häufig angewandt und verlor dadurch gewifs an Wirksamkeit; diese Gefahr wird auch in den Vorschriften der Jesuiten ins Auge gefafst; immerhin neigte auch die Praxis in ihren Schulen der Zeitrichtung entsprechend eher dazu mit Schlägen einzuschreiten, als durch andere Mittel einzuwirken; noch mehr steht es mit unserer jetzigen pädagogischen Anschauung im Widerspruch, dafs in der Regel die Strafe nicht vom Lehrer, sondern von einem dazu bestellten Zuchtmeister, in Ermangelung desselben auch von einem Schüler vollzogen wird und dafs gegebenen Falls Schüler bei der Züchtigung ihrer Mitschüler Hilfe leisten.

Die Nachteile, welche wir bisher im Gefolge der jesuitischen Erziehungsweise bemerkten, ergeben sich zum Teil aus gewissen Einrichtungen, denen doch auch wieder besondere Vorzüge anhaften, wie die sittlichen Gefahren im Alumnate, teils hängen sie mit älteren pädagogischen Anschauungen zusammen, wie die häufige Anwendung der körperlichen Strafe und die Art ihres Vollzuges. Auch in Bezug auf diejenigen pädagogischen Grundsätze, welche man den Jesuiten von jeher zum besonderen Vorwurf gemacht hat, die Überwachung der Schüler durch Schüler und die Ausnutzung des Ehrgeizes können sich die Jesuiten auf pädagogische Theorie und Praxis früherer Zeiten berufen, aber diese Erziehungsmittel, auf deren systematischer und rücksichtsloser Durchführung beharrt wird, stehen im Wider-

spruch mit den Erkenntnissen, welche für die neuere Erziehungskunst mafsgebend sind. Wie die Ordensmitglieder sich gegenseitig zu beobachten und Anzeige zu erstatten haben, so werden auch in der Schule durchgehends Schüler zur Aufsicht über andere verpflichtet; wenn auch in letzterem Falle die Anzeige von einem Schüler erfolgt, der öffentlich dazu aufgestellt wird und den übrigen bekannt ist, so sind damit doch die schädlichen Wirkungen solcher Mafsregeln auf die Charakterentwicklung nicht verhütet; hochfahrendes Wesen und Übermut auf der einen Seite, Heuchelei, Hinterlist, Betrug auf der andern sowie dauernde gegenseitige Gehässigkeit infolge des unablässigen Spionierens und Anzeigens können nicht ausbleiben; wie kann bei solchem Verfahren Wahrheit und Recht im Schulleben hinreichend gewahrt werden, wenn Schüler die Aufsicht führen, wo jederzeit der ganze Scharfblick des Lehrers notwendig ist, um Täuschungen hintanzuhalten? Was dann die Pflege des Ehrgeizes betrifft, so weisen zwar die Jesuiten gern darauf hin, dafs in ihren Verordnungen die Ausartung der Eigenliebe und der Eitelkeit ausdrücklich bekämpft und nur ein anständiger Wetteifer empfohlen werde (honesta aemulatio, quae magnum ad studia incitamentum est (M. G. p. II, S. 169; V, S. 392), aber die Praxis ist so geartet, dafs dagegen die besseren Intentionen der Vorschrift nicht viel zur Wirkung kommen können: wenn man die mannigfachen oben angeführten Veranstaltungen zu ehrgeizigem Streben betrachtet, welche auf jeder Stufe des Unterrichts, ja in jeder Lehrstunde vordringlich einwirken, so ist offenbar, dafs hier eine Leidenschaft mit Vorliebe gepflegt und künstlich grofsgezogen wird, welche das reine wissenschaftliche Interesse in ganz aufserordentlichem Mafse mit unedlen Antrieben versetzt und auch im künftigen Berufsleben verleitet, die Anforderungen des sittlichen Ideals zu mifsachten.

Bei manchen Vorzügen weist das Erziehungssystem der Jesuiten auch Grundsätze und Ordnungen auf, welche vor dem Richterstuhl der Ethik nicht bestehen können. Werfen wir noch einen Blick auf die Unterstützung, welche in ihren Schulen der moralischen Bildung durch die Religion erwächst, indem wir hervortretende Eigentümlichkeiten ins Auge fassen, ohne hier auf die Bedeutung der Religionslehre und des religiösen Gefühls für die Zwecke der Erziehung überhaupt oder auf die Unterschiede der Lehre und Übung der katholischen und protestantischen Kirche einzugehen (s. Art. Erziehungsziel). Die Jesuiten suchen durch eine Glaubenslehre auf die Jugend zu wirken, welcher sie unantastbare Autorität zuschreiben, und hoffen so der künftigen Lebensführung sicheren Boden zu bereiten; wenn sie aber, um jeder Erschütterung dieses Glaubens vorzubeugen, die Studierenden durch vollkommene Abschliefsung von der Aufsenwelt und durch das Verbot aller von ihnen nicht gebilligten Bücher (s. Kelle, a. a. O. 1873, S. 151 u. 1876, S. 44 u. 60) vor jeder Anfechtung zu schützen versuchen, so zeugen solche Mittel gerade nicht für die innere Kraft ihrer Lehren und versprechen am wenigsten in der Gegenwart den gewünschten Erfolg; man erkennt, dafs es ihnen nicht um die Wahrheit zu tun ist, welche sich gerade im Kampfe mit anderen Anschauungen zu bewähren hat, sondern um die Aufrechthaltung bestehender Lehrmeinung um jeden Preis, deren Folge Hemmung des geistigen Lebens ist. Dabei wird der Wert der gedächtnismäfsigen Aneignung des Dogmas überschätzt und so der Oberflächlichkeit und Heuchelei Vorschub geleistet; der Religionslehrer einer höheren Schule unserer Zeit wird nur in dem Falle dauernde Wirkung auf seine Schüler ausüben, wenn es ihm bei der Erklärung gelingt auch die auftauchenden Zweifel siegreich zu bekämpfen. Bei dieser Zurückweisung anderer Bekenntnisse und Lehrmeinungen mufs zudem die Idee der Toleranz den Glaubenseifer einschränken; aber von den Jesuiten wurden Andersgläubige als Menschen hingestellt, welche wie eine schädliche Pestilenz geflohen und verabscheut werden müssen (s. Moufang, Kath. Katech. d. 10. Jahrh., S. 568; Kelle, a. a. O. 1876, S. 225: Erinn. ein. Jesuitenzögl. S. 153); Selbstbescheidung wollen sie nur dann üben, wenn sie so ihre letzten Ziele besser fördern zu können glauben (M. G. p. II, S. 254).

Der Mitteilung der Glaubenslehre treten Predigt und fromme Ansprache zur Seite, um das religiöse Gefühl anzuregen und

die Seele zu erheben; vor allem aber soll der Jesuitenzögling durch fromme Übungen und Gebräuche unablässig seine Glaubenstreue betätigen, durch gehäufte Gebete, tägliche Gewissenserforschung u. a. m. Man wird aber nicht leugnen können, dafs gerade in der Häufigkeit solcher Übungen, in der geistlosen, mechanischen Wiederholung die Gefahr enthalten ist, dafs die religiöse Empfindung nicht belebt, sondern abgestumpft und nur Gleichgültigkeit bewirkt wird. Dazu kommt, dafs sich der Zögling gegenüber so gesteigerten Anforderungen an seinen religiösen Eifer in einer Notlage befindet, wie man ja auch in den Kollegien den Beitritt zu der marianischen Kongregation zu erzwingen suchte; je mehr aber in der Schule, insbesondere älteren Schülern gegenüber, in dieser Richtung Zwang angewendet und so die Heuchelei herausgefordert wird, um so weniger ist Aussicht vorhanden, dafs aufrichtige, selbständige, im Bewufstsein sittlicher Freiheit handelnde Charaktere herangezogen werden.

Literatur: Monumenta Germaniae paedagogica herausgeg. von Kehrbach Bd. II, V, IX, XVI: Ratio Studiorum et Institutiones Scholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes coll. concinn. dilucid. a. G. M. Pachtler S. J. Tom. I–IV. Berlin 1887–94. — Cornova, Die Jesuiten als Gymnasiallehrer. Prag 1804. — Der Societät Jesu Lehr- u. Erziehungsplan. Landshut 1833. — Theiner, Geschichte der geistlichen Bildungsanstalten. Mainz 1835. — Sugenheim, Geschichte der Jesuiten in Deutschland. Frankfurt a. M. 1847. — Bufs, Die Gesellschaft Jesu. Mainz 1853. — Ranke, Die römischen Päpste. Berlin 1854 bis 57. — Wagenmann in Schmids Encyklopäd. d. Erz- u. Unterrichtswes. Bd. III. Art. Jesuiten, Jesuitenschulen. Gotha 1862. — Erinnerungen eines ehemaligen Jesuitenzöglings. Leipzig 1862. — Weller, Die Leistungen der Jesuiten auf dem Gebiete der dramatischen Kunst. (Serapeum, Zeitschr. f. Bibliothekw. Jahrg. 1864 bis 66.) — Zirngiebl, Studien über d. Institut d. Gesellschaft Jesu. Leipzig 1870. — Prantl, Geschichte der Ludwig-Maximilians-Universität. München 1872. — Huber, Der Jesuiten-Orden. Berlin 1873. — Kelle, Die Jesuiten-Gymnasien in Österreich. Prag 1873 u. München 1876. — Ebner, S. J., Beleuchtung der Schrift des H. Dr. Kelle, »Die Jesuiten-Gymnasien in Österr.« Linz 1874. — Kluckhohn, Die Jesuiten in Bayern (Sybels Hist. Zeitschr. Jahrg. 1874). — Ritter, Ignaz von Loyola (Sybels Hist. Zeitschr. Jahrg. 1875). — Weber, Geschichte der gelehrten Schulen im Hochstift Bamberg. Bamberg 1880–82. — Pachtler, Die Reform unserer Gymnasien. Paderborn 1883. — Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten. 2. Aufl. Leipzig 1896. — Janssen, Geschichte des deutschen Volks seit dem Ausgang des Mittelalters IV. u. V. Bd. Freiburg 1886 u. 1890. — Döllinger u. Reusch, Geschichte der Moralstreitigkeiten in der römisch-katholischen Kirche. Nördlingen 1889. — Reinhardstöttner, Zur Geschichte des Jesuitendramas in München. Jahrb. f. Münchener Geschichte III, 1889. — Duhr, S. J., Jesuiten-Fabeln. Freiburg 1891. — Müller, Unterricht und Erziehung in der Gesellschaft Jesu während des 16. Jahrhunderts in Schmids Geschichte der Erziehung III, 1. Stuttgart 1892. — Witte, Friedrich der Grofse und die Jesuiten. (Beilage zum Jahresber. von Pforta 1892.) — v. Hammerstein, S. J., Das preufsische Schulmonopol. Freiburg 1893. — Reusch, Beiträge zur Geschichte des Jesuitenordens. München 1894. — Bahlmann, Das Drama der Jesuiten (Euphorion, Zeitschr. f. Literaturgesch. Jahrg. 1895). — Gothein, Ignatius von Loyola und die Gegenreformation. Halle 1895. — Duhr, Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu. Freiburg 1896. — Bahlmann, Jesuiten-Dramen der niederrheinischen Ordensprovinz. Leipzig 1890. — Weitere Literaturnachweise s. M. G. p. II, S. XXI ff. und XVI, S. XI ff.

Nürnberg. J. K. Fleischmann.

Jesus als Lehrer

1. Begriff »Lehren«. 2. Jesu Lehrziel. 3. Jesu Lehrereigenschaften. 4. Jesu Vorbereitung auf sein Lehramt. 5. Lehrmethode Jesu im engeren Sinne (positiv, anknüpfend, anschaulich. Interesse, Individualisieren). 6. Jesu Lehrmittel. 7. Jesu Lehrerfolg.

1. Begriff »Lehren«. Aller Lehrer Muster ist Jesus. Es ist nicht rationalistisch, ihn als solchen anzusehen. Lehren bedeutet nicht nur Mitteilen von Kenntnissen, nicht nur Wirkung auf den Intellekt, sondern, in vollem Sinne erfafst, geistiges Einwirken eines Menschen auf den andern, Schaffen, Produzieren, Umwandeln in dem Gemüte des Lernenden. Lehren im eminenten Sinne ist Mitteilen der ganzen eigenen Person, Mitteilen des eignen Denkens, Fühlens und Wollens. Durch die Lehren seines Evangeliums hat Jesus die Menschheit frei gemacht und führt sie noch heute hierdurch ihrer hohen Bestimmung entgegen. Durch Lehren hat er seinen Geist mitgeteilt und so die Apostel befähigt, nach ihm die erlösende göttliche Wahrheit zu verkündigen. »Lehren ist Schaffen« (Christliche Welt 1894, 121 ff.), Schaffen auf dem Gebiete des Geistes. Durch das Lehren soll ein Neues angepflanzt werden. Ge-

schieht es in rechter Weise, dann ist es zugleich Erziehen. Das war Christi Arbeit an den Menschen durch sein Reden und durch sein Tun. Der allein ist ein echter Lehrer, der Theorie und Praxis verbindet. Ohne klare Theorie ist die Praxis verworren und dem Zufall preisgegeben. Ohne Praxis bleibt die beste Theorie ein bloſses Wissen, ein unlebendiges Begriffssystem, das keine Wirkung hervorzubringen vermag. Deshalb ist es irrig, die lehrende Tätigkeit Christi nur auf sein sog. prophetisches Amt zu beziehen, wenn man überhaupt die Dreiteilung seiner sog. Ämter gelten lassen will. Jesus ist in allem was er sagt oder tut immer der Eine, der Ganze, der die volle Person einsetzt für sein Werk. Durch die Lehre seines Evangeliums hat er die Menschheit frei gemacht und führt sie noch heute hierdurch ihrer hohen Bestimmung entgegen. Durch Lehren hat er seinen Geist mitgeteilt und so die Apostel befähigt, nach ihm die erlösende Wahrheit zu verkündigen. »Christus ist Lehrer: Lehrer als Herr, Lehrer als König, Lehrer durch sein Leben, Lehrer durch sein Sterben; sein Reich seine Lehre, die Ausbreitung seiner Lehre, das ganze Christenleben Lehren und Lernen, Buſse und Glaube, Vergebung und Erlösung, Rechtfertigung und Heiligung, Bekehrung und Wiedergeburt — alles Lehren und Lernen. Jesus ist der Lehrer der Lehrer. Er nennt sich den guten Hirten, der die Folgsamen führt und die Verlorenen sucht.

In seine Methode soll sich jeder Pädagoge vertiefen. Das Erste, worauf er dabei sein Augenmerk zu richten hat, ist das, was überhaupt durch die Lehrtätigkeit erreicht werden soll.

2. Jesu Lehrziel. Das durch seine Lehrtätigkeit zu erreichende Ziel bezeichnet Jesus kurz mit den Worten: »Ihr sollt vollkommen sein wie auch euer Vater im Himmel vollkommen ist,« (Matth. 5, 48). Höheres ist nicht zu denken. Es handelt sich darum, neue Menschen zu schaffen. »Es sei denn, daſs jemand von neuem geboren werde, sonst kommt er nicht in das Himmelreich« (Joh. 3, 5). Jeder soll ein Kind Gottes werden, sein Herz reinigen, seine Tatkraft stählen und stärken, zum Glauben an das Gute, an das Reich der Sündenreinheit und inniger Gottesgemeinschaft gebracht werden, das schon auf Erden seinen Anfang nimmt, schon da in dem Herzen wohnen kann. Edle Gesinnung und edle Tat machen zusammen die wahrhafte Frömmigkeit aus. Das lehrt er in dem Gleichnisse von den beiden ungleichen Söhnen (Matth. 21, 28—31). Das spricht er aus in den Worten: »Selig sind, die da hungert und dürstet nach der Gerechtigkeit, selig sind, die reinen Herzens sind« (Matth. 5, 6. 8). »Es sei denn euere Gerechtigkeit besser, denn der Schriftgelehrten und Pharisäer, so werdert ihr nicht in das Himmelreich kommen« (Matth. 5, 20). »Es werden nicht alle, die zu mir sagen: Herr, Herr, in das Himmelreich kommen, sondern die den Willen tun meines Vaters im Himmel (Matth. 7, 21). Meine Lehre ist nicht mein, sondern des, der mich gesandt hat. So jemand will des Willen tun, der wird inne werden, ob diese Lehre von Gott sei, oder ob ich von mir selber rede« (Joh. 7, 17), und noch in vielen anderen Aussprüchen. Alles, was er verlangt, wozu er den Menschen führen will, ist demnach Theorie und Praxis, Denken und Handeln zugleich. Nicht bestimmte Lehrsätze nur, nicht gewisse Erkenntnisse und bloſse Gefühle will er in der Brust seiner Jünger hervorrufen, sondern sie zu ganzen Menschen Gottes, zu Gott wohlgefälligen Charakteren bilden. Nicht ein dogmatisches System wollte er bringen, sondern Leben, ein neues, völlig in Gott eingetauchtes Leben. Nicht dogmatische Sätze sollten die Seinen sich aneignen, sondern Menschen Gottes werden. Moral und Religion müssen zusammen sein. Wertlos ist die gute Gesinnung ohne die gute Tat, Heuchelei ist die gute Tat ohne die gute Gesinnung. Der ist Gottes Kind, der aus reiner, selbstloser Liebe zu Gott und zu dem Nächsten redet und handelt. Hierzu sollen die Menschen gebracht werden. Die Aufgabe aller Lehrer, in erster Reihe der Religionslehrer, ist daher zu christlichen Charakteren zu erziehen. Dazu soll es kommen, daſs ein jeder, der in ihren Schulen war, von sich sagen darf: »So lebe nun nicht ich, sondern Christus lebt in mir« (Gal. 2, 20). Ein Ziel, hoch genug, um alle Kräfte daran zu setzen, damit es wenigstens von etlichen annähernd erreicht werde. Der nur kann die hierauf gerichtete

Arbeit beginnen, der ähnliche Begeisterung und ähnliche Überzeugungen wie Jesus in sich trägt, der von Jesu selbst innerlich ergriffen ist. Doch der einzelne ist zur Betätigung aller seiner guten Kräfte zu führen nicht nur um seinetwillen, sondern um der ganzen Gemeinschaft willen, der er angehört, im weitesten Sinne um der Menschheit willen. Aus dem Einzelnen baut sich das Ganze auf. Das Reich Gottes ist eine Gemeinschaft frommer Menschen, durch die Liebe zu Gott und zu dem Nächsten zusammengehalten. Das legt Jesus in vielen seiner Gleichnisse dar, in denen er das Reich vergleicht mit einem Gastmahl oder mit einer Hochzeitsgesellschaft, in dem Gleichnis vom Schalksknecht, vom Fischnetz, von den anvertrauten Pfunden. Sein Erziehungsziel ist demnach neben dem individuellen zugleich ein soziales. Das einzelne Individuum soll geschickt gemacht werden, ein lebendiges, segensreich wirkendes Glied der Gemeinschaft zu sein. Individual- und Sozialpädagogik müssen zusammen ihre Arbeit tun. »Der Kern seiner Lehre ist Wirklichkeit und die Errichtung einer neuen Welt, einer höheren Ordnung der Dinge, eines Reiches Gottes, das sich in einem weiten Abstand, in schroffem Gegensatz befindet zur ersten natürlichen Lage, zum gewöhnlichen Tun und Treiben der Menschen, zu der Welt« (Eucken). Ritschl bemerkt mit Recht, dafs es Jesus als seine Lebensaufgabe angesehen habe, das Reich Gottes unter den Menschen zur Wirksamkeit zu bringen. »Schon bei den Aposteln war die Erinnerung hieran abgeschwächt. Sie behielten die prinzipielle Bestimmung der gottesdienstlichen Gemeinden zur Vollziehung des sittlichen Reiches Gottes nicht im Auge und blieben in dieser Hinsicht hinter der Höhen-Lage des Gedankenkreises Christi zurück. Für den Protestantismus aber ist es geradezu verhängnisvoll geworden, dafs die Reformatoren die Ideen des sittlichen Gottesreichs so gut wie aufgegeben und nicht erkannt haben, dafs das Reich Gottes eine wesentliche Aufgabe des Christentums ist, während der abendländische Katholizismus dem gerecht wurde.« (Katzer, Die Bedeutung der Gemeinschaft in der Theologie A. Ritschls.) Daher ist es unbedingt als eine Errungenschaft der neueren Pädagogik anzusehen, dafs sie das Erziehungsziel nicht mehr auf den einzelnen beschränkt denkt. Jesus weist auf die grofse Einheit des Menschengeschlechts hin in dem Worte von der Einen Herde und dem Einen Hirten. Da erst verwirklicht sich die harmonische Enfaltung aller ethisch-religiösen Kräfte.

3. **Lehrereigenschaften Jesu.** Der Grundzug in dem Wesen Jesu ist Gottesliebe und Menschenliebe. In ihm wohnet die Fülle der Gottheit leibhaftig. Er ist Eins mit dem Vater. Sein gesamtes Denken und Handeln bezieht sich auf den Willen dessen, der ihn gesandt hatte. Diesen auszurichten ist sein Verlangen und seine Arbeit. Hoffend, ohne je am Vertrauen auf den Vater zu schwanken, lehrt und erzieht, straft und ermuntert er die Jünger und das Volk. Das verleiht ihm den Mut der Wahrheit vor Feind und Freund. Das läfst ihn nicht erschrecken vor der Unruhe und dem Kampf, die durch die Verkündigung des Evangeliums entstehen mufsten. Das macht ihn besonnen und fest. Das erfüllt ihn mit der Gewifsheit, dafs auch die Pforten der Hölle sein Reich nicht überwinden werden, und mit der erbarmungsreichsten Liebe für die Menschen. Mit dem Ausspruch »Mich jammert des Volks« (Matth. 9, 36; 14, 14; 15, 32. Mark. 6, 34), ist alles gesagt, was ihn zu lehren trieb und seine Rede so eindringlich machte. Weil seine Liebe zu den Menschen so unendlich grofs, so göttlich und so reich war, deshalb hat er gestanden an dem See Genezareth, auf dem Berge bei Kapernaum, auf dem Schiffe, das er ein wenig von dem Ufer hinwegfahren hiefs, in der kleinen Gemeinschaft der Jünger, unter den Kranken und Elenden, vor den Pharisäern und Schriftgelehrten. Von dieser Liebe zu den Menschen durchglüht, ist er umhergezogen und hat wohlgetan und gesund gemacht (Apostelgesch. 10, 38) und hat gerufen: »Kommt her zu mir alle, die ihr mühselig und beladen seid, ich will euch erquicken« (Matth. 11, 28) und hat allen Wahn zu zerstören und alle Lüge zu entlarven gesucht. Sie mochten ihm entgegenhalten, was es war, mochten ihm mit Spott und Hohn oder mit roher Gewalt zuwider sein, mit Hafs und Feindschaft seine freundliche, barmherzige Gesinnung vergelten, er hörte nicht auf die

Menschen zu lieben. Er wollte das zerstofsene Rohr nicht zerbrechen und den glimmenden Docht nicht auslöschen (Matth. 12, 20). Wo nur noch ein Funke des Guten zu finden war, und ob er fast verglühte, er gedachte ihn anzufachen und zu einem hell lodernden Feuer werden zu lassen. Er erzählte das Gleichnis von dem unfruchtbaren Feigenbaum (Luk. 13, 6—9), von dem verlorenen Schaf und von dem verlorenen Groschen (Luk. 15, 4—10), von dem verlorenen Sohne (Luk. 15, 11—32) und von dem neben dem Pharisäer betenden Zöllner, der auch seine Augen nicht aufzuheben wagte (Luk. 18, 13); er ging zu den Sündern und Verachteten im Volke, er mahnte und bat, er schützte und pflegte, wo nur die Gelegenheit sich fand, weil er in jedem immer die göttliche Verwandtschaft sah, einen Anknüpfungspunkt, von dem aus es möglich war den Irrenden zur Wahrheit zu führen und den Verkommenen zur Reue. Er war geduldig, er konnte warten, wenn er von dem Volke und den Jüngern nicht verstanden wurde. Das Gute reift langsam und hat viel Widerstand zu bestehen. Das hat er nie vergessen. »Wenn er sich sehnte ein loderndes Feuer anzuzünden, so kannte er auch dessen verheerende Kraft; er wufste zu schonen und lud keine unmöglichen, unerträglichen Lasten auf die Seelen der Jünger« (Bousset, Jesus. 1904). — Niemand kann den Beruf eines Lehrers ergreifen wollen, der nicht wenigstens etwas von dieser Liebe und von diesem Glauben in sich trägt. Er müfste von Anfang an seine Arbeit für unnütz halten oder bald wieder umkehren. Ein unverwüstlicher Optimismus soll dem Herzen eines Lehrers innewohnen. Ohnedem kann er nichts ausrichten. Die Mühe ist grofs und das Wirken eines Lehrers verantwortungsreich. Keiner kann ohne die reiflichste Überlegung und die gewissenhafteste Vorarbeit an die Ausführung gehn. Dem hat auch Jesus, bevor er sein heiliges Amt antrat, in jeder Hinsicht Rechnung getragen.

4. Vorbereitung Jesu auf sein Lehramt. Wir können nichts Bestimmtes aussagen über das, was Jesus getan hat, bevor er öffentlich auftrat. Nur Vermutungen lassen sich aufstellen, doch solche, die nicht ohne einen gewissen Anhalt und Grund sind. Wird von dem zwölfjährigen Jesus erzählt, dafs er bei dem Besuch der Synagoge zu Jerusalem während des Passahfestes das Staunen der Lehrer durch seine Fragen und Antworten erregt habe, so läfst sich daraus schliefsen, dafs er frühzeitig mit den heiligen Traditionen seines Volkes sich beschäftigte und sein Denken eine Richtung auf Gott hatte. Er besafs eine umfassende und tief eindringende Kenntnis des alten Testaments. »Nicht blofs entnimmt er die wichtigsten Begriffe vom Gottesreich, Gerechtigkeit usw. aus demselben, sondern in einer geradezu bewunderungswürdigen Weise ist er mit dem Inhalt der einzelnen Schriften vertraut, steht ihm jederzeit das rechte Wort zur Seite. Habt ihr nicht gelesen? Was steht im Gesetz geschrieben? die Frage hält er immer wieder den Gegnern entgegen und schlägt sie auf ihrem eignen Boden.« (Längin.) Nicht allein die Schrift aber hat er studiert, er studierte auch die Menschen. »Er bedurfte nicht, dafs jemand Zeugnis gebe von einem Menschen; denn er wufste wohl, was im Menschen war« (Matth. 2, 8. Joh. 2, 25). Bei Cröfsmann heifst es hierüber: »Die Evangelien bieten uns eine Menge von Stellen, von Handlungen und von Auftritten dar, woraus es hervorleuchtet, mit welcher Feinheit er in ihre ganz individuellen geistigen und moralischen Auffassungen eindrang und wie er so sicher ihr Inneres in seinen Schattengängen belauschte und zu ihrer eigenen Verwunderung enthüllte. Sein penetranter Blick durchschaute die künstlichen Verstellungen und Umhüllungen und keine Maske der Heiligkeit und Tugend, wie schlau sie angelegt war, vermochte ihn zu täuschen. Das Gute und Edle, welches sich hinter einer rauhen Aufsenseite verbarg oder hinter gangbaren Vorstellungen versteckt lag, entging ihm so wenig als der leise Zug einer schönen Empfindung, welcher der stille Seufzer der Sehnsucht nach dem Bessern in die Lineamente des Antlitzes zeichnete.« Weil er die Menschen liebte, hatte er Umgang mit ihnen gepflegt, war er, bevor er zu der Taufe des Johannes am Jordan ging, mitten unter den Genossen seines Volkes gewesen und hatte durch sorgsame Beobachtung, durch eingehendes Studium der verschiedenen Arten, wie Menschen reden und denken, die Schärfe und Sicherheit des Blicks sich erworben, die

es ihm möglich machte, rasch und klar die ihm Begegnenden zu erkennen, deutlicher und genauer, als diese selbst es im stande waren. Menschenliebe und Menschenverständnis sind immer zusammen. Übung in der Beurteilung von Menschen, das können wir vermuten, wird zu den Beschäftigungen Jesu gehört haben, ehe er auftrat als öffentlicher Lehrer, soweit wir von solcher Übung bei ihm überhaupt reden dürfen. Hierin einige Fertigkeit sich anzueignen, wird auch die Pflicht derer sein, die später in der Schule wirken wollen. Sie brauchen Menschenkenntnis, wenn sie nicht nach einer allgemeinen Schablone arbeiten, sondern lebendig auf lebendige Menschen erzieherisch einwirken wollen. Eng verknüpft mit dem Menschenleben ist das Leben der Natur. Sonnig und schön war Jesu Heimatland, die Provinz Galiläa. »Grofsartig war die Umgebung von Nazareth. . . . Nach fast allen Seiten reicht der Blick in die weiteste Ferne, dort im Westen der langgestreckte, waldige Karmel, seine Westspitze in das Meer tauchend. Vor ihm liegt malerisch wie ein grüner Landsee die schlachtenberühmte Ebene Jesreel zwischen den Bergen. Östlich der ganz einsame Taborkegel, jenseits des Jordans die Berge Gileads. Im Norden breitet sich die saatenreiche Ebene von Sebulon aus. Als König überragt der Hermon mit seinen schneebedeckten Häuptern die ganze Gebirgswelt. In diesen paradiesischen Garten war Jesus hineingestellt, da hat er seine liebsten Wanderungen gemacht. Und wie hat sein helles Auge, sein sinnender Geist dieses reiche Leben überschaut, beobachtet, sich in dasselbe versenkt. Defs sind Zeugnisse die Hunderte von Aussprüchen, die dieses Leben widerspiegeln.« (Längin.) Von da entnahm er den Stoff zu seinen Gleichnissen. Dort in der Einsamkeit der Berge und der Steppe hält er in stillen Stunden nachdenkliche Vorbereitung auf sein grofses Erlöserwerk. Wie mannigfache Hypothesen man auch über die Versuchung Jesu aufgestellt hat, das eine ist unleugbar, dafs er sein gottgegebens Lehramt nicht angetreten hat ohne gewissenhaftes Abwägen und Überlegen, ohne innerliche Auseinandersetzung mit den Hoffnungen und Vorstellungen seines Volkes. »Es war das Dafs und es war das Wie des Messiasberufs, welches der Seele Jesu, je mehr sie klar und ruhig überlegte und genauer in den Entschlufs hineinschaute, den sie am Jordan feurig ergriff, ein Schwergewicht von Fragen, Zweifeln, Kämpfen auferlegte« (Keim, Geschichte Jesu von Nazara I, 566). Die Versuchungsgeschichte (Matth. 4, 1—11) ist der Erweis des hohen Pflichtbewufstseins und der alles abwägenden Gewissenhaftigkeit, mit welcher Jesus seinen Aufgaben entgegenging. Nichts blieb unerwogen, nichts dem Zufall, nichts der Eingebung des Augenblicks überlassen. Alles beriet er vor seinem himmlischen Vater und mit ihm. Wo er stille Stunden der Einsamkeit suchte, da geschah es, um immer wieder die Hoheit seines Berufs sich vor die Seele zu stellen, frische Kraft und neue Besonnenheit zu erlangen. Das waren Zeiten des tiefsten Nachdenkens und andächtigen, inbrünstigen Gebets, nicht nur unmittelbar vor Beginn seiner Reichspredigt, sondern, solange er wirkte und kämpfte. Niemand wird je im stande sein, das gewaltige Ringen vollständig zu begreifen und abzuschätzen, das in seiner grofsen Seele sich vollzog und immer von neuem sein Inneres in Bewegung setzte. Das waren grofse Stunden verantwortungsreicher Entscheidungen. Kein Lehrer darf anders in seine Klasse eintreten, als mit solchen Gefühlen, und nach solcher eingehenden, allseitigen Überlegung dessen, was er und wie er zu lehren hat. Niemand halte sich für so genial, dafs er ohne vorausgegangene ernste Arbeit seine Erziehertätigkeit beginne. Stoff und Art und Weise seiner Behandlung müssen wohl vorbereitet und vor allen Dingen das Gemüt in eine solche Verfassung gebracht sein, dafs weder Trägheit noch Leidenschaft, weder Tagelöhnersinn, noch überspannte Erwartungen zum Fallstrick werden können. Aufblick zu Gott, der jeden beruft, und Einblick in das eigene Herz, damit mufs der Anfang gemacht werden. »Es unterwinde sich nicht jedermann Lehrer zu sein.« (Jak. 3, 1.) Nur wer vorher gewissenhaft mit sich und seinem Gott zu Rate ging, darf hoffen, seine Schuldigkeit tun zu können. Ein solcher allein trifft den sichersten Weg zum vorgesteckten Ziele, wie Jesus ihn einschlug.

5. Lehrmethode Jesu im engeren Sinne. Das erste, was Jesus tat, um neue Menschen

zu machen, ist, dafs er allen das Ideal vor Augen stellt. »Das Himmelreich ist nahe herbeigekommen« (Matth. 4, 17, Mark. 1, 15). In den mannigfachsten Gleichnissen hat er es beschrieben, bald als eine Perle, die ein Kaufmann fand, bald als einen Schatz im Acker, als ein Netz, das man auswirft oder als ein Hochzeitsmahl. Es ist ein Reich der Gerechtigkeit, der Freiheit und Gleichheit ohne Neid und Hochmut, ein Reich der Barmherzigkeit, der Liebe, da einer dem anderen zu dienen bereit ist. Gott schenkt es und der Mensch soll dankbar eintreten. Nur der Würdige aber darf kommen und bleiben. Wer des »hochzeitlichen Kleides« ermangelt, wird ausgestofsen (Matth. 22, 11. 12). »Ihr sollt vollkommen sein, gleichwie euer Vater im Himmel vollkommen ist« (Matth. 5, 48). Das ist die Forderung. Dazu: Du sollst Gott lieben, du sollst deinen Nächsten lieben, die segnen, die dir fluchen, für die bitten, die dich beleidigen und verfolgen (Matth. 22, 37—40, Mark. 12, 30. 31, Matth. 5, 43—45). So hält er allen das zu erstrebende Ziel vor und verfährt damit durchgehends positiv. Er verlangt das Schwerste und zugleich das Beglückendste von den Menschen. Das Anschauen des Ideals, des Höchsten, was des Menschen Aufgabe ist, bringt ganz von selbst die Erkenntnis der eignen Unvollkommenheit hervor, die Sünde zu schildern war unnötig. Sie bietet sich jedem leider von selbst dar. Das aber tut vor allem not zu zeigen, wie der Gefallene wieder aufzustehen vermag, wie der Sünder zur Bekehrung geführt wird und der Gerechtigkeitsdünkel zusammenbrechen mufs, um in geistlicher Armut wieder reich zu werden, wie Gott jeden sucht, jeden wieder annimmt, der sich aufmacht und zu seinem Vater geht, wie des Himmelreichs Friede allen Streit versöhnt, alle Wunden heilt und alle Not aufhebt, wie die Gewalt göttlicher Liebe aus der Unvollkommenheit zur Vollkommenheit emporleitet. Er kam, um mit dem heiligen Geist und mit Feuer zu taufen, um durch den von ihm eröffneten Ausblick in das Reich Gottes die Gemüter hinzureifsen zur Begeisterung, um mitten in dieser Welt der Gegensätze, der Rätsel und Widersprüche den himmlischen Einklang zu bringen, der alle getrost macht und fleifsig zum Guten. Das ist der echten Pädagogik rechte Art: das Ideale zu schildern; das Erstrebenswerte, das Reine und Edle jedem nahe zu bringen, damit sein besseres Ich aufwache und nach diesen ewigen Gütern sein Sehnen ausstrecke. Das erst bringt aufser der Erkenntnis der zu erfüllenden Aufgaben die deutlichste und am meisten beschämende Erkenntnis der Sünde. »Eine Vorstellung von der Sünde kann immer nur gebildet werden durch die Vergleichung mit der Vorstellung des Guten. (A. Ritschl, »Die christliche Lehre von der Rechtfertigung und Versöhnung«. 1. Aufl. III, 288. 289) Also nicht vorwiegend Vormalung und Ausmalung von Sünden und Lastern, wie sie nur zu häufig in den Schulen bei Behandlung der 10 Gebote gegeben werden, sondern Schilderung der Tugend, Darstellung der hehren Gestalt Christi, zu dem das Kind aufstreben soll. Das ist Nachfolge Jesu für den Pädagogen. Nicht ein unnatürliches Auspressen von Sündenbekenntnissen, nicht ein immerwährendes Reden von dem Staube dieser Erde und dem sittlichen Elend der Menschen, das sich kaum genug tun kann an verächtlichen Ausdrücken über die menschliche Unwürdigkeit, sondern eine Darbietung des Ideals, wie es Christus in seiner ganzen Person darstellt und in seinen Lehren gegeben hat. Der Gedankenkreis des Kindes soll mit Vorstellungen des Guten angefüllt und bereichert werden. Jesus verfährt positiv, nicht negativ bei seinem Lehren. — Doch Begeisterung ist nicht Schwärmerei. Weit entfernt, die Seinen in leere Träumereien zu versenken und Illusionen in ihnen zu erwecken, hat er die Welt niemals anders genommen und genannt, als sie ist, und hat sich fest auf den Boden des Realen gestellt. Jesus ist nicht Romantiker gewesen, sondern Idealist im reinsten Sinne. Er redete nicht nur von einem zukünftigen Himmelreich, sondern spricht: »es ist mitten unter euch« (Luk. 17, 21). Es ist gleich einem Sauerteige, »den ein Weib nahm und mengte ihn unter drei Scheffel Mehls, bis dafs es gar durchsäuert ward« (Matth. 13, 33, Luk. 13, 21). Alle irdischen Verhältnisse sollen allmählich von dem Geiste Gottes durchdrungen werden, die Christen sind das Salz der Erde, das Licht der Welt. »Es mag die Stadt, die auf einem Berge

liegt, nicht verborgen sein. Man zündet auch nicht ein Licht an und setzt es unter ein Scheffelmafs, sondern auf einen Leuchter; so leuchtet es denen, die im Hause sind« (Matth. 5, 14. 15). Das Leben hienieden ist die Zeit der Aussaat, die Ernte erfolgt in einem anderen Sein. Nicht Weltflucht verlangt er von den Jüngern, sondern Weltüberwindung. Er will nicht, dafs der Vater sie von der Welt nehme, sondern nur, dafs er sie bewahre vor dem Übel (Joh. 17, 15). Sie sollen ringen, dafs sie eingehen durch die enge Pforte, wachen und beten, dafs sie nicht in Anfechtung fallen (Matth. 7. 13; Matth. 16, 41; Mark. 14, 38). Nicht Freundschaft, Beifall und Auszeichnungen sollen sie erwarten bei ihrer Verkündigung des Evangeliums, sondern Mifsgunst, Hafs und Verfolgung. »Jesus wufste, die Welt würde Welt bleiben nach seinen Zeiten wie vorher. Sein Plan war nicht ein schöner Traum, die Welt in wenigen Jahren nach dem schönsten Ideale der Tugend umzugiefsen und in ein Paradies zu verwandeln.« (Hefs, Über die Lehren, Taten und Schicksale unseres Herrn, bei Heine, 186.) Nüchtern, ohne jede Überspannung stand er fest auf festem, realen Grunde, desto sicherer aber leitete er von da die Jünger zum Gottesreich und machte sie sieghaft inmitten der sie umgebenden Gefahren. Besonnen und klar, wie er selbst war, sollten auch die Seinen werden. Er stellt keine übertriebenen Forderungen an die Menschen, bei deren vergeblich versuchter Erfüllung jeder von Anfang an den Mut verlieren mufste. Wachsamkeit im Bewufstsein der steten Gefahr schützt besser vor dem Falle als zu hochgestreckte Ziele und gewagte Vorsätze. Das heifst tüchtig machen im Christentum, wenn der Lehrer die Schüler mit trugloser Weltkenntnis hinaussendet in den Streit um die höchsten Güter, wenn er die Illusionen ihnen zerstört, um sie fähig zu machen zu unermüdlichem Streben nach dem Idealen. Da mufs das, was er sagt, was er ihnen deutlich und lebendig vor die Seele stellt, durch seine eigene Gröfse und Wahrheit wirken. Nicht mit schwächlichen oder künstlichen Beweisen sucht Jesus seine Verkündigung zu stützen. Nicht begriffliche Definitionen und lange Auseinandersetzungen bringt er vor. Ohne Umschweife, fest und bestimmt, stellt er den Inhalt seines Evangeliums hin. Gott ist euer Vater. Das Himmelreich ist tatsächlich nahe. Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben, niemand kommt zum Vater, denn durch mich (Joh. 14, 6). Ohne mich könnt ihr nichts tun (Joh. 15, 5). Wer mich sieht, der sieht den Vater (Joh. 12, 45; 14, 49). Wer da glaubet und getauft wird, der wird selig (Mark. 16, 16, Joh. 3, 18. 36). Wer sein Leben verliert um meinetwillen, der wird es erhalten (Luk. 9, 24). Wer diese meine Rede hört und tut, den vergleiche ich einem Manne, der sein Haus auf einem Felsen baute (Matth. 7, 24). Das Göttliche, das er der Menschheit zuzueignen gesandt ist, die Offenbarungen, die er mitteilt, müssen durch sich selber reden und die Herzen überwältigen. Die Achtung gebietende Erscheinung seiner Person mufs Freunde und Feinde besiegen, die einen zum Glauben, die anderen zu Hafs stimmen. Keine langatmigen und langweilenden Auseinandersetzungen über die Eigenschaften Gottes und über die Gründe, die uns von dem Dasein eines ewig liebevollen Weltenvaters überzeugen könnten. Alles kurz, alles mit Sicherheit und mit dem unbedingten Anspruche respektiert zu werden. Wieviel kann hieraus ein Religionslehrer lernen! Wieviel müfste von der gewöhnlichen Art und Weise der Gotteslehre in den Schulen fallen, wenn Jesu Methode befolgt würde. Nur des Beweises aus der Erfahrung bediente er sich bisweilen: »Sehet die Vögel unter dem Himmel an, sie säen nicht, sie ernten nicht, sie sammeln nicht in die Scheunen; und euer himmlischer Vater nährt sie doch. Seid ihr denn nicht viel mehr, denn sie?«, und dann, nachdem er von den Lilien auf dem Felde gesprochen hat: »So denn Gott das Gras auf dem Felde kleidet, das doch heute stehet und morgen in den Ofen geworfen wird, sollte er das nicht vielmehr euch tun, o, ihr Kleingläubigen?« (Matth. 7, 16. 30.) Bietet der Vater dem Sohne nicht eine Schlange für einen Fisch, so wird auch der liebe Gott Gutes geben denen, die ihn bitten (Matth. 7, 10. 11, Luk. 11, 11—31). Hier und da nimmt der Meister auch einfache Verstandesschlüsse zu Hilfe, zu denen jeder fähig ist, wie dort, wo er den Pharisäern gegenüber darauf hinweist,

dafs keine Stadt oder kein Haus bestehen kann, das mit sich selbst uneins geworden ist, um hierdurch darzutun, wie auch er den Teufel nicht austreiben könne durch der Teufel Obersten (Matth. 11, 24—29). Nach Erzählung des Gleichnisses von den beiden ungleichen Söhnen fragt er: »Welcher unter den zweien hat des Vaters Willen getan?« (Matth. 21, 28—31.) Wieder um die Wirkungslosigkeit unnötiger Bekümmernis deutlich zu machen: »Wer ist unter Euch, der seiner Länge eine Elle zusetzen möge, ob er gleich darum sorget?« (Matth. 6, 27.) Das sind Argumente, die der Lehrer verwenden darf, schlagend, kurz und bündig. Epigrammatische Kürze, pointierte Ausdrucksweise sind die besten Hilfsmittel die Aufmerksamkeit anzuregen und das Gehörte weiter wirken zu lassen. Der Hinweis auf äufsere und innere Erfahrung und auf das, was durch sich selbst einleuchtet, ist zwingend für jeden und bedarf nicht verwickelter Erklärungen. Im Gesichtskreis der Kinder gilt es zunächst zu bleiben und erst von da aus fortzuschreiten. So sehen wir Jesum verfahren. Er redet in der Sprache des Volks und bedient sich der volkstümlichen Logik. Darum hat ihn das Volk verstanden. Immer Anknüpfung an Vorhandenes. Er spricht von den einfachsten, bekanntesten Verhältnissen, um von da aus das Höhere und Schwerere deutlich zu machen, redet von Vorgängen im Hause, von Vater und Sohn, von bekannten Berufsarten, von täglichen Vorkommnissen, verflicht da und dort ein landläufiges Sprichwort in seine Rede, knüpft an irgend eine Beschäftigung an, in der jemand gerade begriffen ist, oder an ein Wort, das zu ihm gesagt wird. Propheten und Gesetz zitiert er, um von dem Alten nach und nach zu dem Neuen zu führen. Er ist nicht gekommen aufzulösen, sondern zu erfüllen (Matth. 5, 17). Das Licht, das schon leuchtet, gedenkt er nicht auszulöschen, um ein anderes anzuzünden, sondern er schafft den Strahlen immer freiere und weitere Bahn, dafs sie über die bisherigen Grenzen der Erkenntnis hinausreichen. Das alte Testament ist ihm so die Veranlassung, um das neue Evangelium verständlich zu machen, der Ausgangspunkt, von dem aus er in das Vollkommene einführt. Nirgends etwas Unvermitteltes, nirgends eine plötzliche Wahrheit, sondern überall Übergang, leises, langsames Führen, dafs jedermann seine Rede zu fassen vermag. Da ist viel zu lernen für den Religionsunterricht, vor allem für seinen Anfang. Von hier aus allein ist es auch möglich die Bedeutung des alten Testaments für die christliche Erziehung zu verstehen. Wo es nicht zur Anknüpfung dient, kann und soll es wegfallen. (Siehe darüber den Artikel »Judenchristentum«.) In dem Punkte des Anknüpfens berühren sich Schule und Haus auf das innigste und es ist von Wichtigkeit, dafs die Pädagogik darauf ihr Augenmerk mit besonderer Sorgfalt zu richten begonnen hat.

Aber es soll angeknüpft werden nicht nur an tatsächlich in dem Geiste des Kindes vorhandene Vorstellungen, sondern auch an die Beschaffenheit des kindlichen Geistes überhaupt. Aus diesem Grunde mufs der Unterricht anschaulich sein. Keiner, und wäre er der gröfste Meister in der pädagogischen Kunst, wird es hier Jesu nachtun. In wunderbar überwältigender, dem schlichtesten Gemüte verständlicher Sprache reden seine Gleichnisse zu uns. Aus Natur und Geschichte — seinen beiden grofsen Lehrbüchern — liefs er an seinen Zuhörern die mannigfachsten Bilder vorüberziehen. Die Geheimnisse des Gottesreichs konnten so am leichtesten für alt und jung begreiflich werden. »Die Berechtigung und Bedeutung der Parabeln liegt in dem Parallelismus, welcher zwischen himmlischen und irdischen Dingen besteht; es ist aber einerseits nicht das Sinnliche, das Wesenhafte und Wahrhaftige, sondern das Übersinnliche, anderseits ist das Sinnliche aber auch ein Bild, ein Wiederschein, ein wenn auch schwacher Abdruck des Übersinnlichen und es kommt bei der Darstellung des Übersinnlichen unter sinnlicher Hülle nur darauf an, dafs dieser Parallelismus richtig anerkannt und mafsvoll verwendet werde« (bei Heine, 102). Diese Anwendung ganz gewifs hat Jesus gemacht. Er hat es verstanden anschaulich und packend zu lehren. Bald dient das Saatfeld oder die Sturmwolke des Himmels dazu ein Gesetz in der Geisteswelt deutlich zu machen. Bald lassen Erzählungen aus dem menschlichen Leben einen Einblick tun in die Art des Gottesreichs oder

in die Liebe des ewigen Vaters selbst. Dichtung und Wirklichkeit werden gebraucht, um die Aufgaben der Menschen, die Forderungen Gottes und die Wege seiner weisheitsvollen Vorsehung zur Erkenntnis zu bringen. Die Gleichnisse geben Vorbilder und Sinnbilder und bieten einen Anschauungsunterricht, dessen Kunst und Schlichtheit zugleich in Bewunderung setzen müssen. Hier ist ein Lehrer, der aus der Schule der Natur und des Lebens die befruchtendsten Wahrheiten gezogen hat. (Keim, a. a. O. II, 104.) Gott ist ihm ein König, ein Richter, ein Weinbergsherr, der Mensch sein Knecht, oder sein Kind, der Sünder ein Baum, der faule Frucht trägt, ein Lamm, das sich verirrt hat, ein Sohn, der hinaus gezogen ist in die Fremde. Alles greifbar, zu sehen mit eigenen Augen, nachzuempfinden in dem eigenen Gemüt. Wollte die Aufmerksamkeit schon sinken, oder möchte die Gleichgültigkeit gedankenlos vorübergehen, so wird das Interesse geweckt durch einen kurzen, zuweilen rätselhaften Spruch, wie: »Wer da hat, dem wird gegeben, dafs er die Fülle habe; wer aber nicht hat, von dem wird auch genommen, das er hat.« (Matth. 13, 12; 25, 29), oder »Es ist leichter, dafs ein Lastkamel durch das Nadelöhrtor gehe, denn dafs ein Reicher in das Himmelreich komme« (Matth. 19, 24. Mark. 10, 25. Luk. 18, 25), oder »Es sei denn, dafs jemand von neuem geboren werde, kann er das Reich Gottes nicht sehn« (Joh. 3, 5). Das bewegt zum Stillstehn, zum nochmaligen Aufhorchen und regt zum Nachdenken an. Nicht bei dem Einen jedoch soll sich der Mensch begnügen, sondern überallhin seine Blicke lenken, ein vielseitiges Interesse gewinnen, um das weithin ausgebreitete Gottesreich ganz zu verstehn. So lenkt Jesus Sinn und Gedanken auf die Arbeit im Hause, auf den Herrn, der Leute sucht seinen Weinberg zu bestellen, auf den Säcmann, auf den Kriegsherrn, auf den König, auf den Richter, auf den Fischer, der sein Netz auswirft, auf die Vögel des Himmels, auf die Blumen des Feldes, auf den Hirten, der sein Schaf sucht, auf das Weib, das ihren Groschen verloren hat. Jedes soll zu einer Hindeutung auf höhere Wahrheit werden, und dadurch wieder ist alles interessant, alles wertvoll und sinnreich. Nur dem dumpfen Geiste entgeht der grofse reiche Inhalt der sinnlichen Welt. Jeder sei Virtuos in Einem, halte aber den Blick offen für alles, lerne das Ganze verstehn, dessen dienendes Glied er ist. »Gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses.« Das Individuelle geht dabei nicht unter, sondern wird erst recht gewahrt und gepflegt. Jesus geht dem Einzelnen nach und sucht ihn durch Eingehen auf seine besondere Art zu gewinnen. Er lehrt zu weinen mit den Weinenden und fröhlich zu sein mit den Fröhlichen. Den Betrübten richtet er auf, den Kranken, der fast die Hoffnung verloren hat, erfüllt er mit neuem Mut, den Reichen warnt er vor des Goldes Macht, dem Sicheren redet er von der Möglichkeit des Falls. »Jesu Art mit einem jeden besonders umzugehen ist ein Muster von Menschenkenntnis und Herzensführung. Er läfst den Petrus zum Sinken kommen und beut ihm dann die Hand. Mit Johannes geht er so um, wie dieses Jüngers Gemütsart mit sich brachte. Er würdigt ihn einer näheren Vertraulichkeit, die aber der Ehrfurcht des Jüngers gegen den Lehrer im geringsten nicht schadete. Vielmehr stimmte selbst dieser Umgang den Jünger zu desto höheren Empfindungen über die Würde seines Herrn.« (Heine, 157.) Er geht auch dem Judas nach, gibt ihm zu erkennen, dafs er durchschaut ist, und macht dadurch, dafs er ihm seinen Verrat vorhält, einen letzten Versuch ihn von dem dunkeln Vorhaben abzubringen. Die Zöllner und Sünder behandelt er freundlich und mild, den Pharisäern und Schriftgelehrten tritt er scharf und kühn entgegen. Er individualisiert und zeigt damit seine Jeden suchende Liebe. In der Schule kann dieses Individualisieren nur in unvollkommener Weise nachgetan werden. Doch die Aufgabe, die hier vorliegt, mufs jeder Lehrer kennen, sowenig Zeit oder Umstände geeignet sein mögen sie zur Erfüllung zu bringen. Ein Individualisieren in Bezug auf die Altersstufen und die Klassen, die jede für sich ein individuelles Ganze bilden, ist immer möglich, auch dort, wo die Eigentümlichkeit des Einzelnen unerreichbar bleibt. Die rechte Lehrweise hängt aber noch ab von den Mitteln, die zu ihrer Ausübung benutzt werden und deren geeigneter Anwendung.

6. Die Lehrmittel Jesu. Das vornehmste Medium, durch welches Gedanke auf Gedanke, Gemüt auf Gemüt wirkt, ist das Wort. Von ihm machte Jesus den ausgiebigsten und doch wieder den weisheitvollsten und sparsamsten Gebrauch. Nicht viel lange Reden, die er gehalten hätte, sind uns überliefert. Auch von der Bergpredigt dürfen wir annehmen, dafs sie nicht den Umfang gehabt haben wird, in welchen sie von dem Evangelium des Matthäus wiedergegeben wird. Sie ist vermutlich aus einzelnen bei verschiedenen Gelegenheiten gehaltenen kürzeren Reden zusammengefügt. »Es ist nicht wahrscheinlich, dafs Jesus, der Pädagog der Jünger und des Volkes, eine so lange, so inhaltsschwere Predigt gleichsam über die Köpfe seiner Zuhörer, der Anfänger, hinweggehalten hat.« (Keim, a. a. O. II, 233.) Seine sonstige Redeweise ist knapper. Gerade diese Kürze aber, gepaart mit der Vollwichtigkeit eines jeden Wortes ist das Wirksame. »Kein langer Sermon, keine Gemeinplätze, alles geistvoll, klar und durchsichtig, oft scharf und einschneidend, die Gegensätze in voller Wirkung widereinander stellend, in wuchtigen Sprüchen, genau zugespitzten Fragen, schlagfertig und kühn, doch immer in der Weise, dafs Wort und Gedanke voll sich deckten, dafs ein Stachel, ein Antrieb zurückblieb, oder ein Fingerzeig auf die einzuschlagende Bahn hindeutete.« (Pädagog. Studien 1886, 2. Heft, 71.) Da war kein salbungsvolles, geistloses Geschwätz, keine Phrase, keine langweilige Breite, keine weichmütige Rührseligkeit. Jetzt klang sein Wort wie freundlicher Lockruf, dann wieder wie Donnerrollen, einmal war es eine treffende Abwehr, das andere Mal ein sieggewohnter Angriff, hier Ironie, dort offene Anerkennung und Ermunterung. Das erobert die Herzen. Für gewöhnlich wird — im Gegensatz hierzu — im Religionsunterricht der Schule viel zu viel gesprochen, um durch Wortreichtum zu ersetzen, was an Reichtum der Gedanken und aufrichtigen Empfindungen fehlt. Jesus redet allezeit dem Gegenstand, von dem er handelt, vollkommen angemessen, von Gott mit Ehrfurcht und Andacht, von den Menschen mit Liebe, von der Tugend mit Begeisterung, von der Sünde mit Abscheu oder Schmerz, im Kreise der Jünger anders, als vor dem Volke, gegenüber den Fremden anders, als zu den Freunden. Er individualisiert auch hier, und das trägt wesentlich zum Verständnisse dessen bei, was er sagt. Passende Form und entsprechender Vortrag der mitzuteilenden Gedanken bleiben nie ohne Wirkung. Darum sagten die Knechte der Priester und Pharisäer: »Es hat nie ein Mensch also geredet wie dieser Mensch«, (Joh. 7, 46) und Matthäus erzählt: »Das Volk entsetzte sich über seine Lehre, denn er predigte gewaltig und nicht wie die Schriftgelehrten« (Matth. 7, 28. 29). Nichts Zunftmäfsiges war an ihm, alles echt und natürlich, das Wort aber bekräftigte er durch sein Leben. Dieses war eine Illustration, ein Anschauungsunterricht zu dem, was er verkündigte. Nie stand sein Wandel in Widerspruch mit seiner Lehre. Was er forderte, leistete er selbst. Da wurde es zur Wahrheit: »Der Lehrer ist die Methode,« aber der ganze Lehrer, nicht nur seine Rede und katechetische oder homilitische Kunst. Wer ihn sah, mufste überwunden werden, wenn nicht Vorurteil und Hafs die bessere Regung erstickte. In dem heiligen Gebiete der Religion ist die Wirkung von Person zu Person die einflufsreichste. Wer da hinauf ziehen will, mufs nicht allein höher stehen, sondern auch einen festen Standpunkt einnehmen, damit er nicht von dem Widerstande gestürzt werde. (Schulze, In welchem Momente des Lebens Jesu tritt uns ein erziehliches und ein auf spezielle Seelenpflege gerichtetes Wirken des Herrn entgegen?) Die Festigkeit Christi war unüberwindlich, seine Hoheit auch für den besten nicht erreichbar. Überall bleibt er derselbe. Die gleiche unendliche Liebe redet aus dem aufrichtenden wie aus dem niederbeugenden Worte. Die Eine Gottesgemeinschaft und erhabene Seelengröfse leuchtet aus dem ernsten und aus dem freundlichen Blicke. Nicht Beifall, nicht Schmeichelei, nicht Drohung und Leid vermochte ihn aus der Bahn zu drängen, die nach oben führt. Die ganze Person eine Harmonie, die jede Schwankung, jeden Mifsklang ausschliefst. Gegner und Anhänger fühlten die Gewalt, die von seinem Wesen ausging. Die einen wurden durch sie zu entschiedener Feindseligkeit, die anderen zu Dank und Ehrfurcht ge-

trieben. »Welcher unter euch kann mich einer Sünde zeihen?« (Joh. 8, 46.) Das schlug alle nieder. Der Umgang mit Jesu mufste veredelnd wirken. Ein deutlicher Wink für den Stoff des christlichen Religionsunterrichts. Niemanden anders soll der »phantasierte Umgang« sich erwählen, als die Person Jesu. Er hat sich für alle dahingegeben, das bezieht sich nicht nur auf seinen Tod, sondern ganz gewifs ebenso zutreffend auf sein Leben. Der lebendige Jesus wirkt heute noch persönlich und lebenspendend in jeder Schule, in der man seine Person in den Mittelpunkt stellt. Aufser dieser sind, wie schon oben erwähnt, das Buch der Natur, das der Geschichte und das alte Testament, verstanden in dem grofsen geistigen Sinne, den er zu wecken zu den Menschen gekommen war, frei von jedem Buchstabendienst, als notwendig zur Anknüpfung, seine Lehrmittel. — Was aber hat Jesus als Lehrer erreicht? —

7. Lehrerfolg Jesu. Das wufste der, der die Welt und die Menschen kannte, dafs der Fortschritt im Guten nur langsam ist und durch vielerlei Irrtum und Schwankung hindurch geht. Er ist nicht mit hochgespannten Erwartungen hinausgetreten vor das Volk. Das Geschick des Täufers schon konnte ihn belehren, dafs ein Prophet in Israel kämpfen und leiden mufste, wenn er überhaupt solcher Belehrung bedurft hätte. Er wufste, wie grofs die Macht der Vorurteile ist. Er hatte einen Einblick getan in die Herzenshärtigkeit der Pharisäer und Schriftgelehrten. Ihm war die Charakterlosigkeit der Menge nicht fremd. Er wufste von den Koterien der oberen Gesellschaftsregionen. So gewifs er an den guten Geist der Menschheit und jedes einzelnen Menschen glaubte, hat er doch nie sein Vertrauen auf Menschen gesetzt. Auch der edelste, kräftigste Same kann nur auf gutem Boden gedeihen. »Es ging ein Säemann aus zu säen und, indem er säete, fiel etliches an den Weg, da kamen die Vögel und frafsen es auf« und etliches fiel auf das Steinigte, etliches unter die Dornen und etliches auf gutes Land (Matth. 13, 3—8). In diesem Gleichnisse ist ausgesprochen, wieviel Jesus von seiner Lehrwirksamkeit erwartete. Er sah es täglich, er erfuhr es in der Gemeinschaft seiner Jünger, wie das Unkraut über Nacht sich in den Weizen mischt (Matth. 13, 24 bis 30). Gute und faule Fische werden gefangen in dem Netze des Gottesreichs (Matth. 13, 47. 48). Die Ladung ergeht an alle, aber nicht jeder nimmt sie an (Luk. 14, 18). »Viele sind berufen, aber wenige sind auserwählt« (Matth. 20, 16). In Nazareth sprach er: »Kein Prophet ist angenehm in seinem Vaterlande« (Luk. 4, 24). Zu den Jüngern aber wendete er sich mit den warnenden Worten: »Hütet euch vor den Menschen!« (Matth. 10, 17). Ihm kommt der Ruf: »Kreuzige! Kreuzige!« nicht unerwartet und auch seinen Jüngern prophezeit er Verfolgung und Ungemach bei der treuen Ausrichtung ihrer Pflicht. Was er voraus sah, ist geschehen. Nur eine kleine Anzahl sammelte sich um sein Evangelium, und auch diese wenigen waren noch unzuverlässig und im Irrtum befangen. Er mufste seine Verkündigung abschliefsen mit dem Ausspruche: »Ich habe euch noch viel zu sagen, aber ihr könnt es jetzt nicht tragen« (Joh. 16, 12), und in dem letzten Zusammensein mit den Jüngern vor ihrer Zerstreuung und seiner Gefangennahme hatte er ihnen die schmerzliche Mitteilung zu machen: »Wahrlich, ich sage euch, einer unter euch wird mich verraten« (Matth. 26, 21). Ein scheinbar geringerer Erfolg bei dem höchsten Aufwand einer unermefslichen Kraft ist nicht zu denken. Ein Trost, ob zunächst auch ein trübseliger, für jeden Lehrer, wenn er wenig oder keine Frucht seiner Wirksamkeit zu sehen meint. Aber Jesus verlor den Mut und die Hoffnung nicht. Er weifs es: »Es sei denn, dafs das Weizenkorn in die Erde falle und ersterbe, so bleibt es allein; wo es aber erstirbt, so bringt es viele Früchte« (Joh. 12, 24). Was in Gott und durch Gott getan ist, das mufs doch gedeihen. Er sah im Geist die stille Arbeit seines Vaters an den Seelen, welche die in der Menschheit gepflanzten Keime zur Entwicklung bringen würde. Ermunternd ruft er den Jüngern zu: »Haben sie mein Wort gehalten, so werden sie eures auch halten« (Joh. 15, 20). Der Vater hatte ihn gesandt, seine Speise war es gewesen, dessen Willen zu tun. Das Weitere durfte er auch diesem Vater überlassen. Wie er sein grofses Werk betend an-

gefangen hatte, so hat er es auch betend vollendet. »Ich habe deinen Namen offenbaret den Menschen, die du mir von der Welt gegeben hast. Heiliger Vater, erhalte sie in deinem Namen, die du mir gegeben hast, heilige sie in deiner Wahrheit, dein Wort ist die Wahrheit!« Das war es, was er seinem Vater zu sagen, was er von ihm zu erbitten hatte, ehe er von den Jüngern weg ging. Lehrerarbeit ist Saat auf Hoffnung. Doch diese Saat steht in Gottes Schutz. Das verleiht auch bei bitteren Erfahrungen immer neue Lust. Das gibt dem Glauben unbesiegbare Kraft. Ein vollkommeneres Vorbild, als Jesus, kann es für den Lehrer nicht geben. Er ist der Meister aller, die den schönen aber verantwortungsreichen Erzieherberuf auszurichten haben in Schule und Kirche.

Literatur: Ph. Bachmann, Die Sittenlehre Jesu. 1904. — W. Bousset, Jesus. 1904. — Bruch, Jesus als Erzieher. (Pädag. Abhandlungen, VIII, 7. Heft.) — M. Carriere, Jesus Christus. 1888. — E. Ehrhardt, Der Grundcharakter der Ethik Jesu. 1895. — W. Herrmann, Die sittlichen Weisungen Jesu. 1904. — Heringa, Über die Lehrart Jesu. — Crölsmann, Versuch über die pastorale Bedeutung Jesu. Denkschrift des Friedeberger Predigerseminars. 1838. — E. Hühn, Geschichte Jesu und der ältesten Christenheit. 1905. — G. Längin, Der Christus der Geschichte und sein Christentum. 1897. — R. Otto, Leben und Wirken Jesu. 1901. — R. Eucken, Die Lebensanschauungen der grofsen Denker. 1890. — E. Katzer, Die Bedeutung der Gemeinschaft in der Theologie A. Ritschls. 1889. — J. G. Peabody, Der Charakter Jesu Christi. 1905. — E. Pfennigsdorf, Persönlichkeit. 1906. — E. von Schrenk, Jesus und seine Predigt. 1902. — H. Weinel, Jesus im 19. Jahrhundert. 1904. — Ders., Die Bildersprache Jesu. 1900. — J. Weifs, Die Predigt Jesu vom Reiche Gottes. 1892. — S. Raue, Jesus als Lehrer und Erzieher (kathol.). 1895. — Sell, Versuch über die pädagogische Bedeutung oder die Erziehungsweise und das Lehrverfahren Jesu Christi. 1840. — Hermann Schulze, In welchen Momenten des Lebens Jesu tritt uns ein erziehliches und ein auf spezielle Seelsorge gerichtetes Wirken des Herrn entgegen? Kirchliche Monatsschrift herausgeg. von Pfeiffer & Jeep, IX. Heft 1, 5 ff. — Heine, Beiträge zum Verständnis der Lehrweise unseres Herrn Jesu Christi. Gütersloh 1868. — Richter, Die Lehrweisheit Jesu Christi. Lehrproben u. Lehrgänge, herausgeg. von Frick & Richter, 1885, Heft 5, 60 ff. — Katzer, Die Methode Christi. Pädag. Studien, herausgeg. von Rein, 1886, Heft 2, 65 ff. — Keim, Geschichte Jesu von Nazara. Zürich 1867, und andere Darstellungen des Lebens Jesu von Weifs, Beyschlag u. a. — Hausrath, Neutestamentliche Zeitgeschichte, 1868. — Naumann, Die rechte Methode. Hilfe 1897, Nr. 3.

Löbau i. S. Katzer.

Judenchristentum

1. Geschichtliches im allgemeinen. 2. Die Bedeutung des Alten Testamentes für die christliche Erziehung. 3. Gründe für Beibehaltung des Alten Testamentes im christlichen Religionsunterricht: a) theologische, b) pädagogische, c) psychologische. 4. Gründe gegen Beibehaltung des Alten Testaments im christlichen Religionsunterrichte: a) theologische, b) pädagogische, c) psychologische. 5. Antisemitismus und Philosemitismus. 6. Vermittelnde Richtungen.

1. Geschichtliches im allgemeinen. Als Jesus nach der Erzählung des Matthäus mit seinen Jüngern auf dem Berge der Verklärung stand und die Vision, in der sie Moses und Elias zusammen mit ihrem Meister sahen, entschwunden war, erblickten sie, wie es heifst: »Niemand als Jesum allein.« Ein Bild für das Verhältnis des Christentums zum Judentum. Wie die Erscheinung des Moses und des Elias sich auflöste vor der Gestalt Jesu, so sind Gesetz und Propheten in Christo vollendet und überwunden. Die an Christum glauben, die seine wahrhaften Jünger sein wollen, sollen allein seine Person in den Mittelpunkt ihres Denkens und Handelns stellen. »Das ist mein lieber Sohn, den sollt ihr hören.« So klang es aus der die Repräsentanten des Alten verhüllenden Wolke. Das Neue, das Höchste ist da, der helle Tag der Erlösungsreligion für alle Menschen. Nicht unvermittelt, nicht wie ein Blitz aus heiterem Himmel ist sie erschienen. Irgend wann und unter irgend welchen Verhältnissen hat sie entstehen müssen. Jesus kam in Palästina, »als die Zeit erfüllt war«. Er ward geboren und wirkte in einem Volke, das vor allen andern religiös gestimmt und befähigt war. Niemand wird die grofse Bedeutung leugnen wollen, die Israel für die Religion überhaupt besafs. Doch damals, als Jesus in diesem Volke wirkte, war die alttestamentliche Religion von Gedanken durchsetzt, die von anderen Völkern entlehnt waren. Auch Palästina konnte trotz des jüdischen Partikularismus nicht hermetisch abgeschlossen bleiben von

der allgemeinen geistigen Strömung, die überallher andrang. Galiläa vor allem war »weltoffen«. Universalistische Tendenzen machten sich geltend. Der Dualismus, der in dem Dämonenglauben zum Ausdruck kommt, war von Persien her eingedrungen. Die hellenistische Weltkultur breitete sich aus. So »erscheint uns das Evangelium als der Mittelpunkt eines grofsen geistigen Geschehens. Die besten und hochstehendsten Völker der menschlichen Geschichte haben zu diesem Geschehen beigetragen. Eranische Apokalyptik und Spekulation, griechischer Geist, platonische Eschatologie, das grofse platonische Lied von der ewigen Heimat der Seele, die Logostheologie und Ethik der Stoa, der im ethischen und religiösen Leben sich durchsetzende Idealismus, das Streben der Religionen zum Universalismus, das und manches andere noch waren die Schätze, welche die Völker dem Evangelium und dem Christentum entgegenbrachten.« Indogermanische und hellenischen Elemente waren in der Jesum umwehenden Luft zu finden. Doch bei alledem bleibt seine Originalität gewahrt. Er brachte Klarheit und Festigkeit in das Chaos der auf und nieder wogenden Gedanken und Gefühle. Mit sicherer Hand griff er über die religiösen Strömungen seiner Zeit zurück auf die Propheten, hinein in das echt Religiöse des Menschengemüts: Er ist die Offenbarung des lebendigen Gottes, nicht ein Produkt der ihnen vorausgegangenen Entwicklung. Nur der Boden mufste erst bereitet sein, auf dem er stehen und in den er seine Himmelssaat streuen konnte. Aus der Fülle der Gottheit hat er geschöpft und weit über die Grenzen seines Volkes hinausgeschaut. Er sagte den Juden, dafs das Heil ihres Widerstandes wegen würde von ihnen genommen und andern gegeben werden. »Habt ihr nie gelesen in der Schrift, der Stein, den die Bauleute verworfen haben, ist zum Eckstein geworden? Von dem Herrn ist das geschehen und es ist wunderbarlich vor unsern Augen. Darum sage ich euch, das Reich Gottes wird von euch genommen und einem Volke gegeben werden, das seine Früchte bringt« (Matth. 21, 42. 43, vergl. dazu Luk. 13, 29; 14, 16—24. Joh. 4, 35—38; 10, 16). Auch den Glauben der Heiden nimmt er an und nennt ihn grofs im Vergleich zu dem, den er in Israel fand (Matth. 15, 21—28. Mark. 7, 24—30. Matth. 8, 5—10. Joh. 12, 20 bis 22). Daraus ist ersichtlich, dafs nicht erst Paulus den Gedanken der Heidenbekehrung gefunden, und das Christentum zu einer universalistischen Religion gemacht hat. Der Keim, der zu dem Baume emporwachsen sollte, unter dessen Zweigen alle Völker sich sammeln würden, ist schon in der Predigt Jesu selbst enthalten (Matth. 13, 31—33). Schon »die eigentümliche hohe ethische Auffassung Jesu von dem Wesen Gottes und des Reiches Gottes und von den Bedingungen der Teilnahme an diesem Reiche enthielt in sich selbst die Voraussetzungen, aus denen sich die Vorstellung von der universellen Bestimmung des Heils, des Reiches Gottes für die Menschheit als Konsequenz ergeben mufs« (Wendt). Nur blieb diese weiter reichende Anschauung in ihrer Bedeutung den Jüngern noch verborgen, das Verständnis dieser mufste erst allmählich reifen. Die griechisch gebildeten Juden (Hellenisten) und die Ausbreitung des Evangeliums aufserhalb Jerusalems und des jüdischen Landes halfen hierzu. Durch die Bekehrung von Heiden zum Christentum aber entstand die Frage: inwieweit das mosaische Gesetz und die Sitten des Judentums auch für das Christentum Geltung behalten sollten. Die Veranlassung dazu gab die vorwiegend aus gewesenen Heiden bestehende Gemeinde zu Antiochia, die von hellenistischen Juden gegründet worden war (Apostelgesch. 11, 20; 15, 1 u. 2). In ihr erachteten sich sowohl die aus den Heiden als die aus den Juden stammenden Christen für frei von dem jüdischen Gesetze und den Speisegeboten. Doch aus Judäa kommende Christen traten dieser Freiheit entgegen und forderten für alle Christen, auch für die aus dem Heidentum sich bekehrenden, Annahme der Beschneidung und Anerkennung des mosaischen Gesetzes. Barnabas und Paulus bemühten sich den drohenden Rifs zu heilen und setzten sich mit den sog. »Säulenaposteln« (Gal. 2, 10) in Jerusalem auseinander. Das Resultat der deshalb gehaltenen Zusammenkunft war dieses, dafs die beiden innerhalb des Christentums hervorgetretenen Anschauungen sich gegenseitige Duldung gewährten. So entstand ein Judenchristentum

und ein Heidenchristentum, die nicht immer friedlich nebeneinander hergingen, bis gegen Ende des zweiten Jahrhunderts die Gegensätze in der Einigung der katholischen Kirche überwunden wurden. Darauf hingewiesen zu haben ist das unbestreitbare Verdienst Ferd. Christ. Bauers. Hauptsächlich zwischen ihm und Hilgenfeld auf der einen und Ritschl, Lechler und Harnack auf der anderen Seite ist Streit entstanden über Bedeutung und Einfluſs der judenchristlichen und heiden-christlichen Differenz in Bezug auf die Entwicklungsgeschichte des Christentums in den ersten drei Jahrhunderten. Die Gegner Bauers wollen dem Judenchristentum ein weniger groſses Gewicht beimessen und leugnen namentlich die schroffe Stellung des urapostolischen Christentums gegenüber dem paulinischen. Doch, daſs zwei von verschiedenen Gesichtspunkten hinsichtlich des Mosaismus ausgehende Hauptrichtungen in der Entwicklungsgeschichte des Christentums hervorgetreten sind, wird allgemein anerkannt. Die Entwicklungsgeschichte der Anschauungen über das Alte Testament innerhalb der christlichen Kirche läſst sich nach Diestel (siehe Literaturangaben) in 8 Perioden einteilen. Die erste bildet die der Apostelzeit, der Beginn christlicher Gemeindebildung. Die Jünger haben die Einheit mit der alten Gottesgemeinde gewahrt, sich im Rahmen des Judentums und seiner rechtlichen Ordnungen gehalten und kein Bewuſstsein davon gehabt, etwas grundsatzmäſsig Verschiedenes, etwas Neues zu sein (Holtzmann). Das messianische Bewuſstsein des alten Bundes nur trat in den Vordergrund. Die Propheten wurden betont und das Alte Testament christologisiert. Noch befand sich auch der alttestamentliche Kanon im Fluſs und das war günstig für das ganze Christentum. Die folgende Zeit, die der Väter (zweite Periode von 100 bis 280) brachte eine immer stärkere Hervorhebung des Prophetischen durch den Kampf mit dem Judentum. Die Erscheinung Christi galt weniger als Bezeugung des neuen Geistes als vielmehr als Erfüllung der messianischen Weissagungen. Die in Gebrauch kommende allegorische Auslegung lieſs alles Israelitische als sporadisch erscheinen, als nur von transitorischer Bedeutung. Die prophetischen Schriften wurden fortan als der Kern des Alten Testamentes angesehen. Der alte Bund ist Pädagogie auf Christum. Judentum und Christentum werden als graduell voneinander verschieden angesehen. »Es ist Ein Gott im alten und neuen Bunde; er verändert sich nicht, aber er gibt mehreres und gröſseres. Im alten Bunde ist Knechtschaft, im neuen Freiheit, dort Partikularismus, hier Universalismus und Wirklichkeit des erschienenen Logos gegenüber der bloſsen Verkündigung. Die Zeit der groſsen Kirchenlehrer (3. Periode, von 250—600) brachte eine festere und klarere Stellung zum alttestamentlichen Kanon. Das Abendland erkannte, daſs die christliche Kirche infolge der Beschlüsse der ökumenischen Konzilien, die über die Kanonizität der einzelnen Bücher entschieden, doch einen andern Kanon besaſs, als die hebräische Synagoge. Doch zu einer genaueren Friststellung des Kanons kam es innerhalb der römisch-katholischen Kirche bis zum Tridentinum nicht. In der morgenländischen Kirche verfuhr man wissenschaftlicher und eine strengere Richtung schloſs dort die apogryphischen Schriften aus. Das Band zwischen A. T. und N. T. wurde in dieser Zeit vor allem die Typik, hauptsächlich aber diente die israelitische Verfassung zur Stütze einer christlichen Theokratie. In den Kultus drangen die jüdischen Opfer ein und so verdrängte der Priester den Presbyter, er trat als Herrscher dem Laien gegenüber. Die folgende Periode (4. Periode von 600—1100) benutzte das A. T., um den Einfluſs der Priester immer mehr auszudehnen und das ganze Leben des Christen durch kirchliche Satzungen zu beherrschen. Für die Zeiten des Gottesdienstes werden mosaische Einrichtungen maſsgebend, man begründete die Frühmesse und Vesperandacht durch das Morgen- und Abendopfer im Tempelkultus. — Nicht viel anders gestalteten sich die Anschauungen vom A. T. in der Zeit der kirchlichen Macht (5. Periode, von 1100 bis 1517). Das A. T. wurde wie schon vorher zur Verteidigung der hierarchischen Ansprüche verwendet, namentlich gegenüber den weltlichen Fürsten. In der Exegese aber bildete das Dogma den Schlüssel der Schriftauslegung. Fleiſsige Verwendung fand das A. T. in der Predigt und der

Dekalog in der Beichte. — Eine stark veränderte Stellung zum A. T. brachte die Reformationszeit (6. Periode, von 1517 bis 1600). Die Schrift ward die alleinige Autorität für Leben und Lehre. Gesetz und Evangelium aber traten auseinander. »Das A. T. wurde zur Vorstufe für das Christentum. Nach Luther ist es nur Buchstabe und Gesetz, das N. T. Geist und Leben. Für die Christen ist nach seiner Anschauung der Mosaismus erledigt. Das A. T. verhält sich zu dem N. T. wie der Mond zur Sonne, ist nur Schatten. »Das Wörtlein Neu macht des Moses Testament alt und untüchtig, dafs hinfurt nit mehr gelten soll.« Weiter heifst es bei ihm: »Wohlan, wir wollen an den rechten Grund und sagen, dafs uns diese Sündenlehrer und mosischen Propheten (Zwickauer Propheten) sollen unverworren lassen mit Mose, wir wollen Mosen weder sehen noch hören. Wie gefällt euch das, liebe Rottengeister? Und sagen weiter, dafs alle solche mosischen Lehrer das Evangelium vertreiben, Christus vertreiben und das ganze neue Testament aufheben. Ich rede jetzt als von Christen, denn Moses ist allein dem jüdischen Volke gegeben und geht uns Heiden und Christen nichts an. Moses ist ein Schulmeister, der Schatten, Figur und Vorbild, so vor Christo, der da kommen sollte, vorhergegangen ist.« — Melanchthons Anschauung schwankt zwischen scharfer Trennung der Testamente und fast völliger Gleichsetzung. Um den Unterschied dennoch zu wahren, weist er darauf hin, dafs im N. T. der wirkliche Christus bezeugt im A. T. nur verheifsen sei. Zwingli hebt vermöge seiner idealen Anschauung des Gesetzes die Scheidung beider Testamente fast ganz auf. Ebenso Calvin. »Die reformierten Kirchen zeigen einen mehr gesetzlichen als evangelischen Charakter und das Alte Testament erscheint auf völlig gleicher Stufe mit dem Neuen.« Die Beziehung des Alten Testaments auf Christum aber bleibt in beiden reformatorischen Kirchen bestehen. Überall, so meint man, ist in dem Alten Testament Evangelium enthalten. Christus ist der Kern aller Weissagungen des Alten Testaments. — Im Zeitalter der Orthodoxie (7. Periode, von 1600—1750) galt die absolute Inspiration, damit war die durchgängige Einheit der Schrift gegeben. Die Urkunden des Alten Testaments haben deshalb die gleiche Bedeutung wie die des Neuen Testaments. Beider Erkenntnisstand und Offenbarungsmafs sind dieselben. Die Typik gelangt wieder zur Blüte. Das Alte Testament wird gleich dem Neuen Testament und als Stütze der orthodoxen Dogmatik in der ausgiebigsten Weise benutzt. — Die Hauptrichtungen der neueren Zeit aber (8. Periode, von 1750—1900) sind teils die pietistische, für die das Alte Testament zurücktritt, da es sich beim Pietismus vornehmlich um das Erbauliche, um den religiösen Gehalt der Schrift handelt, obschon der Pietismus um die Exegese des Alten Testaments sich nicht unwesentliche Verdienste erworben hat, teils der Rationalismus, nach dessen Ansicht Israel samt seiner ganzen religiösen Kultur der Kindheitsperiode der Menschheit angehört, und der neuere Orthodoxismus, der die Anschauungen des 17. Jahrhunderts vertritt und wieder mit dem Typus und der Prophetie auf Christus arbeitet. Unter den protestantischen Theologen findet es u. a. Semler unbegreiflich, wie denkende Christen die heilige Schriften der Juden und das hier und da darin enthaltene, eingekleidete Wort Gottes verwechseln können. Mafsgebend ist ihm in der Bibel das spezifisch Christliche, das, was dem Judentum und Heidentum gegenüber neu ist. Auszuscheiden ist alles Jüdische. »Wie konnte man Meinungen jener abergläubischen Juden zu Teilen des seligmachenden göttlichen Unterrichts machen.« Dafs die Juden sich für das auserwählte Volk Gottes hielten, ist für Semler ein Beweis ihrer niedrigen Religionsanschauung. Schleiermacher, der Erneuerer der protestantischen Theologie im 19. Jahrhundert erklärt: »Das Christentum steht zwar in einem besonderen geschichtlichen Zusammenhange mit dem Judentum, was aber sein geschichtliches Dasein und seine Abzweckung betrifft, so verhält es sich zum Judentum und Heidentum gleich.« Die vergleichende Religionswissenschaft die neuere Kritik und die Bibel-Babelliteratur endlich haben zu einer unbefangeneren Auffassung der jüdischen Religion geführt und den Wert des Christentums gegenüber, allen andern Religionen zweifellos nicht unwesentlich erhöht. Recht verstanden mag das

Alte Testament ein unentbehrlicher Mafsstab für die hohe Bedeutung des Christentums sein, doch nicht das Alte Testament allein. Interessant sind für die Frage über das Verhältnis des Judentums zum Christentum die Ausführungen Chamberlains in seinem zweibändigen Werke, betitelt »Die Grundlagen des 19. Jahrhunderts«, in dem er das Judentum entschieden ablehnt und ein deutsch gerichtetes Christentum verlangt. Er tadelt mit Kant, dafs alle Menschen erst zu Juden gemacht werden sollen, ehe sie Christen werden. — Als Häretiker in Bezug auf ihre Stellung zum Alten Testament gelten die Gnostiker, die den ersten entschiedenen Versuch machten, das Christentum auf spezifische Weise von dem Judentum und Heidentum zu unterscheiden, so Cerdon und Marcion, die Manichäer, die Katharer, die Albigenser, die Schwenkfeldianer, die auf das mündlich gepredigte Wort grofsen Nachdruck legen, die Föderaltheologen, sofern sie eine freiere Stellung zum Alten Testament einnehmen, die Socinianer. — Da und dort werden von Pädagogen und Theologen Versuche gemacht, die kritische Betrachtung des Alten Testaments auch für den Religionsunterricht zu verwerten (So. Köstlin, Steudel). — Es fanden sich in der christlichen Kirche, wie die geschichtliche Betrachtung zeigt, somit die verschiedensten, oft einander durchaus entgegengesetzten Anschauungen in Bezug auf das Alte Testament. Eine förmlich kirchlich sanktionierte Lehre hierüber besteht nicht, keine Ansicht besitzt in irgend einer Konfession kirchenrechtliche Geltung. »Noch weit weniger darf von einer kirchlichen Auslegung geredet werden, selbst nicht in dem Sinne, dafs eine bestimmte Interpretation mit gewissen kirchlich geltenden Dogmen unauflöslich zusammenhänge.«

2. Das Alte Testament in der christlichen Erziehung. Für die christliche Erziehung ist die Frage über die Geltung des Alten Testamentes in Kirche und Schule von besonderer Wichtigkeit. Es handelt sich dabei sowohl um die Auswahl des Stoffes als um die Methode und schliefslich um eine Neugestaltung der ganzen christlichen, mindestens der evangelischen Kirche. Ihr führt der Religions-Unterricht die Jugend zu. Er soll so beschaffen sein, dafs die religiös erzogene Jugend im stande ist, die Kämpfe des Lebens später zu bestehen und der christlichen Gemeinschaft neue glaubensstärkende Kräfte zuzuführen. Die ganze christliche Gesinnung, die religiöse Weltanschauung der gesamten Christenheit steht dabei in Frage, die sittlich-religiöse Zukunft des deutschen Volkes, das als ein Sauerteig gilt in dem Kulturleben der Nationen. Es ist nicht gleichgültig, von welchen Anfängen aus die Erziehung junger Christen geleitet wird und welche Mittel herbeigezogen werden, um christliche Charaktere zu bilden. Es ist ein hoher Preis, um den gerungen wird bei dem Streit um das Alte Testament und seine Bedeutung für die Schule. Erwägt man nun, dafs die, welche die Notwendigkeit des alttestamentlichen Unterrichts in Zweifel ziehen, den sog. häretischen Anschauungen sich verwandt zeigen, so kann es den Anschein gewinnen, als ob jeder, der der Zurückdrängung des Alten Testaments das Wort redet, der Sektiererei sich schuldig mache. Davon gehen alle die aus, welche volle Berücksichtigung der israelitischen Geschichte und Prophetie, wie sie in der Bibel enthalten sind, für die religiöse Unterweisung fordern. Sie halten Christentum und Kirche für gefährdet, sobald an der bisherigen Geltung des Alten Testamentes irgendwie gerüttelt wird (trotzdem dafs es wie erwähnt »niemals ein kirchlich festgestelltes Dogma in Bezug auf diese Geltung gegeben oder in irgend einer Konfession das Alte Testament kirchenrechtliche Bedeutung erhalten hat). Soweit sogar pflegt man zu gehen, dafs man behauptet, Gott selbst habe geboten gewisse Geschichten des Alten Testamentes, den Kindern zu erzählen.« (Römheld, Grundsätze, nach welchen die biblische Geschichte für Schulen bearbeitet wurde.) Aufser solcher Berufung auf die kirchliche Tradition, die bis zum göttlichen Befehl gesteigert wird, sind es hauptsächlich folgende:

3. Argumente, die man für das Alte Testament in dem christlichen Religionsunterrichte anführt: T h e o l o g i s c h e G r ü n d e: 1. Das Alte Testament war die Bibel Jesu und seiner Boten. 2. Jesus hat den Kanon der Juden zu einer fortan stetig unmittelbar wirkenden Macht in der Geschichte der Menschheit gemacht (Kähler). 3. Jesus kann nur durch das Alte Testament

verstanden werden. 4. Jesus hat das Alte Testament öfter zitiert und als Beweis und Erziehungsmittel gebraucht. 5. Das Alte Testament enthält die vormessianische Offenbarung und steht deshalb im engen Zusammenhange mit dem Neuen Testament. Israel hat eine besondere Offenbarung empfangen, die als Verheifsung ihre Erfüllung in dem Christentum gefunden hat, und daher müssen beide Testamente für immer verbunden bleiben. 6. Die Mittlerschaft Jesu zwischen Gott und den Menschen kann nur auf Grund der alttestamentlichen Entwicklung verstanden werden. 7. Die Gottesidee des Alten Testamentes ist die monotheistische und so ist der Gott Israels genau derselbe wie der des Neuen Testamentes. »Die Unentbehrlichkeit des Alten Testamentes für die religiöse Unterweisung beruht in erster Linie auf der Tiefe und Reinheit des alttestamentlichen Gottesbegriffs« (Kantzsch). 8. Das Alte Testament hält dem Menschen das Gesetz vor und weckt dadurch Erkenntnis der Sünden. »Das Alte Testament ist das Lehrbuch der Gerechtigkeit. In einem zweifachen Sinn lehrt es Gerechtigkeit. Zum ersten lehrt es was gut und böse ist. Zweitens lehrt es die richterliche Gerechtigkeit Gottes« (Diettcrich). 9. Ohne das Alte Testament würde der Christenheit ein wichtiger Teil ihrer Vorgeschichte fehlen. 10. Eine rechte Auffassung des alttestamentlichen Sühnebegriffs kann allein zu einer richtigen Auffassung der neutestementlichen Erlösung führen. 11. Das Alte Testament enthält die direkte Vorbereitung auf Christum und das Neue Testament. 12. Wir sind alle semitisiert und wir müfsten unser religiöses, auch unser ästhetisches Denken aufgeben, wenn wir diese Fasern semitischen Denkens herausziehen wollten (Kähler). 13. Ohne das Alte Testament würde ein grofser Teil des bisherigen religiösen Denkens und Fühlens verloren gehen. 14. Die hohen Gestalten des Alten Testamentes bis zu Christus und den Aposteln bilden ein zusammenhängendes Ganzes und »was Gott zusammengefügt hat, soll der Mensch nicht scheiden«. 15. Die alttestamentliche Prophetie ist der Nährboden, aus dem das Christentum erwuchs. Christus ist die reifste Frucht dieser Prophetie (Cornill). 16. Durch Elimination des Alten Testamentes würde der Christengemeinde ein Teil ihrer Erbauungsmittel verloren gehen. »Das Gebet ist die schlechthin notwendige Betätigung des religiösen Lebens, das unbewufst unentbehrliche Atmen der religiösen Seele, das immer wieder aus den zahlreichen Zeugnissen des Alten Testamentes zu lernen ist, ebenso wichtig wie die immer erneute Verwendung der klassischen Gebetsmuster, wie sie uns schon in den alten Quellenschriften des Pentateuchs und überall sonst entgegentreten« (Kautzsch). 17. Das Alte Testament ist so sehr mit dem Christentum verwachsen, dafs vieles in dem christlichen Gemeindeleben (Gebräuche, Kunstdenkmäler usw.) unverständlich werden müfste bei Entfernung des Alten Testamentes aus der Jugenderziehung. 18. Ohne Einführung in das Alte Testament blieb die Entwicklungsgeschichte der göttlichen Offenbarung unbekannt und unverstanden.

b) Pädagogische Gründe: 1. Das Alte Testament bietet eine Fülle guter, für die sittlich-religiöse Bildung passender Geschichten. 2. Es zeigt grofse Vielseitigkeit der religiösen Beziehungen. 3. Das Alte Testament bildet die rechte Vorbereitung auf die höheren Wahrheiten des Christentums. 5. Die vor der Einführung in die christliche Lehre vorausgehende Behandlung des Alten Testaments eröffnet einen Einblick in den Heilsplan Gottes. 6. Das Alte Testament führt gerade auf diejenigen kulturhistorischen Stufen, welche für den ersten Religionsunterricht am nächsten liegen (Ziller), Familienleben, Bildung einer gröfseren Gemeinschaft als erweiterten Familienlebens und Hinweis auf die Grundlagen aller geselligen Verhältnisse. 7. Das Alte Testament tut Johannes- und Eliasdienste an den Unmündigen. 8. Das Alte Testament fördert das Verständnis des Neuen Testamentes bei dem Kinde dadurch, dafs es die Herrlichkeit des Neuen Testamentes desto deutlicher macht.

c) Psychologische Gründe: 1. Das Alte Testament ist in seiner Darstellungsart naiv und der kindlichen Erkenntnisstufe angemessen. 2. Die Geschichten des Alten Testaments sind plastisch und anschaulich und schon deshalb für den Unterricht der Kinder geeignet. 3. Die Erzählungen des Alten Testaments entsprechen am meisten den Verhältnissen, in denen das Kind sich

bewegt, und bieten somit den zweckmäfsigsten Anknüpfungspunkt für die religiöse Erziehung. 4. Gerade das Fremdartige der alttestamentlichen Geschichten hat für das Kind einen gewissen Zauber und weckt dadurch sein Interesse. 5. Die Lehren des Alten Testaments enthalten einen starken Antrieb zur Selbsttätigkeit, Selbsterhaltung und Selbstvervollkommnung und sind daher für das nach Betätigung seiner Kraft strebende Kindesalter sympathischer, als die des Neuen Testaments, die des Epischen und Dramatischen mehr entbehren. 6. Die Geschichten des Alten Testaments sind durchsichtiger, als die des Neuen Testaments und darum leichter verständlich. 7. Das Alte Testament bietet Konkretes, das Neue Testament vorwiegend Abstraktes, das schon eine gröfsere Reife des Denkens verlangt.

4. Gründe gegen das Alte Testament in der christlich-religiösen Erziehung. Dem Festhalten des Alten Testaments steht eine andere Richtung gegenüber, die dasselbe ganz aus der Schule (wenigstens aus der Volksschule) entfernt wissen will und mit dem Alten Testament auch den in ihm enthaltenen Dekalog. Sie ist, wie die Geschichte der Anschauungen über das Alte Testament innerhalb der christlichen Kirche beweist, nicht neu. Verstärkt erscheint sie durch die moderne Kritik der alttestamentlichen Schriften und die damit immer gröfser werdende Schwierigkeit für die Behandlung alttestamentlicher Stoffe. Gäbe es aber keine anderen Gründe als diese, so könnte damit die Notwendigkeit, das Alte Testament aus dem christlichen Religionsunterrichte zu entfernen, kaum bewiesen werden. Die sich darbietenden Schwierigkeiten bei der Verwendung des Alten Testaments für die christliche Erziehung sind möglicherweise etlichen nur der Anlafs gewesen, der Sache weiter nachzudenken. Die Gründe, welche die Gegner des Alten Testaments in dem christlichen Religionsunterrichte angeben, sind folgende:

a) Theologische Gründe: 1. Christus war zwar unter den Juden geboren, aber die von ihm stammende Religion ist durchaus original. Christus als die höchste Offenbarung Gottes würde entwertet, wenn man sein Denken, Lehren und Leben in Abhängigkeit setzen wollte zu dem Alten Testamente. 2. Ein aus dem Alten Testament abgeleitetes Christentum wäre nichts als ein messiasgläubiges Judentum. Christus aber war und ist nicht der Messias Israels, sondern »des Menschen Sohn«, der Erlöser der gesamten Menschheit. 3. »Die religiösen Gedanken Jesu sind unabhängig von der Zeitform, in welche die Aufsen-Ansichten der alttestamentlichen Schriften sie gekleidet haben, den Jesusgedanken tun die Zeitvorstellungen nichts ab und nichts zu.« (Beyschlag, Deutschevgl. Blätter XXI, 7.) 4. Die Behauptung, dafs Israel das auserwählte Volk Gottes sei, ist nur eine jüdische Vorstellung. Es gibt nach der Lehre Jesu kein Privilegium, das Gott irgend einem Volke vor den übrigen erteilt hätte, sondern alle Nationen stehen der göttlichen Liebe gleich nahe. 5. War das Alte Testament das einzige Religionsbuch der ersten Christenheit, so ist an seine Stelle nun das Neue Testament getreten. Die ersten Christen aber hatten keine direkte Weisung Jesu, sich an das Alte Testament fortgesetzt zu halten. Durch die Auslegung des Alten Testaments nach dem Geiste des Evangeliums, durch den Ausspruch über Johannes den Täufer, von dem gesagt wird, dafs der Kleinste im Himmelreich gröfser sei, als er, und durch die Einsetzung des heiligen Abendmahls an Stelle der Passahfeier aber hat Jesus ausdrücklich die Überwindung desselben durch das Neue ausgesprochen. 6. Die israelitische Geschichte und die religiöse Entwicklung dieses Volkes bilden nicht die alleinige positive Vorbereitung auf Christus. Auch negative Vorbereitung ist in ihnen zu finden in der Starrheit der Gesetzesauffassung, in der Betonung äufserlicher Werke, in der Verkehrung der Erlösungsidee in irdische, politische Hoffnungen. Die heidnischen Kulturvölker: Römer und Griechen haben gleich dem jüdischen Volke sowohl eine positive wie negative Vorbereitung des Evangeliums aufzuweisen. Das wird verkannt nur von denen, welche die Völkergeschichte von einem einseitigen, durch jüdische Vorurteile in seiner Umsicht beschränkten Standpunkte aus betrachten. 7. Nicht nur dem israelitischen Volke hat sich Gott offenbart, sondern allen Nationen. Er redet in der Sprache aller Völker zu den Menschen, nicht nur in der jüdischen

(Ebr. 1, 1. 2. Apostelgesch. 2, 5—11). Jede Offenbarung ist eine besondere, der Völker Individualität angepafst, und so hat bei tieferer Erfassung des Offenbarungsbegriffs keine Nation einen Vorrang vor den anderen Gott gegenüber. 8. Der Monotheismus findet sich nicht nur bei den Juden, sondern auch bei Griechen und Römern. Ein Zug zur Einheit geht durch alle Religionen. Das israelitische Volk aber hat abgesehen von seinen Propheten und hervorragenden Männern ebensowenig ein völlig reines und klar monotheistisches Bewufstsein gehabt, wie die übrigen Völker. 9. Die israelitische Religion und die Bedeutung des israelitischen Volkes erscheinen nur deswegen so grofs, weil bei dem Vergleiche zwischen Juden und Heiden die bevorzugten Geister Israels zu den heidnischen Nationen überhaupt in Beziehung gesetzt werden, statt Volk mit Volk, ausgezeichnete einzelne mit ausgezeichneten einzelnen zu vergleichen. 10. Zu der Vorbereitung des Gottesreichs gehört nicht blofs was das Judentum in religiöser und ethischer Beziehung geleistet hat, sondern auch das, was die heidnischen Kulturvölker beitrugen. Daher ist es falsch von einer Vorbereitung des Gottesreichs allein durch die Juden zu reden. Weil die wenigsten Theologen und Pädagogen genügende Kenntnis der vergleichenden Religionswissenschaft besitzen, werden sie immer wieder durch befangene Vorurteile in ihrer Erkenntnis des Heidentums in seinem Verhältnis zum Judentume und Christentume beeinträchtigt. 11. Auch die heidnischen Völker haben Sittengebote besessen und erweisen sich in ethischer Beziehung zum Teil weiter vorgeschritten, als die Juden. (Röntsch, Über Indogermanen- und Semitentum, Freybe, Züge deutscher Sitte und Gesinnung, Chantepie de la Saussaye, Lehrbuch der Religionsgeschichte II.) 12. Nicht nur die hohen Gestalten des Alten Testaments, sondern auch die hohen Gestalten der heidnischen Nationen bilden ein zusammenhängendes Ganzes bis Christus für den, der nicht nur einen Ausschnitt der Weltgeschichte (die Geschichte Israels), sondern die ganze Geschichte der Menschheit zu überblicken vermag. 13. Hat Christus das Alte Testament zitiert, so geschah es nur um der Anknüpfung willen, da er zu Juden redete. Das Alttestamentliche war ihm Form, nicht Inhalt. 14. Christus hat nicht in dem Geiste des Alten Testaments gelebt, da er sonst nicht ein Neues zu bringen vermocht hätte, sondern in Gottes Geiste, daraus er seine welterlösende Offenbarung schöpfte. 15. Das Alte Testament ist für die Juden Führer (Zuchtmeister) zu Christus gewesen und ist es für sie heute noch. Aber die Heiden und noch mehr die Christen bedürfen dieses Führers nicht. Für sie ist eine andere (neutestamentliche) Führung zu Christo notwendig und erspriefslicher, als die des Alten Testaments. 16. Das Alte Testament ist zweifellos Urkunde göttlicher Offenbarung, steht aber auf einer niedrigeren, unvollkommneren Offenbarungsstufe, als das Christentum, was auch von orthodoxester Seite nicht in Abrede gestellt wird. 17. Klingt in den Evangelien und den neutestamentlichen Schriften überhaupt Jüdisches (Alttestamentliches) an, so ist dies daraus erklärlich, dafs diese Schriften von zu Christen gewordenen Juden und zum Teil für Judenchristen verfafst sind. 18. Das Alte Testament wird, wo man es in der christlichen Kirche und Schule verwendet, immer erst christianisiert. Das ist tendenziös, widerstrebt sowohl der wahrhaft geschichtlichen Darstellung als auch der Achtung vor der Bibel, die durch dergleichen tendenziöse Umdeutung verletzt wird, und bietet der Gemeinde und den Kindern nicht das wirkliche Alte Testament, sondern nur menschlich zurecht gemachte Geschichten und Sprüche. 19. Wäre es richtig, dafs Christus und das Christentum nur mit Hilfe des Alten Testamentes verstanden werden können, so wäre damit sowohl der christlichen Religion als ihrem Stifter die Originalität abgesprochen. Christi Geist stünde dann in Abhängigkeit des jüdischen Geistes hinsichtlich seines Verständnisses und es wäre Täuschung ihn einen neuen Geist zu nennen. Das aber steht in Widerspruch nicht nur mit der Würde der christlichen Religion, sondern auch mit klaren Worten Jesu selbst, wenn er z. B. sagt in Bezug auf sein Evangelium, dafs Most nicht in alte Schläuche gefafst werden dürfe. Jeder grofse Geist wird zwar am richtigsten verstanden aus der Geschichte, jedoch aus der Geschichte seiner Zeit, und diese ist

für Christus die neutestamentliche. Je gröfser aber ein bevorzugter Geist ist, desto höher ragt er über seine Zeit hinaus und desto weniger ist das Verständnis dieser dem Verständnis seiner Person gleich. Wer Christum allein aus der Geschichte begreifen will, entkleidet ihn seiner göttlichen Würde und vergifst, dafs er übergeschichtlich ist, der Sohn des lebendigen Gottes, als welchen ihn die Jünger bei Cäsarea Philippi bekannt haben (Matth. 16, 16. Joh. 6, 69). 20. Für das Verständnis Christi handelt es sich überdem nicht vorzüglich um eine historische Ableitung des von ihm gepredigten Evangeliums und um ein intellektuelles Begreifen seines Wesens, sondern um ein Erleben seiner persönlichen Wirkung und Kraft im Herzen, um innere Erfahrung. »Ich lebe aber; doch nun nicht ich, sondern Christus lebt in mir!« (Gal. 2, 20.) 21. Das Judentum hat sich nach der Darstellung der Bibel selbst weniger vorbereitet für das Christentum gezeigt, als das Heidentum. Die Propheten des Alten Testaments haben einen andern Messias verkündigt, als den, der in Christo gekommen ist als Erlöser aller Menschen — ein Schleiermacherscher Gedanke. (Glaubenslehre I, 73 ff.) »Ein Erweis Christi als Erlöser aus den prophetischen Aussagen ist unmöglich.« (Glaubenslehre I, 91.) 22. Christentum und Judentum sind prinzipiell von einander verschieden. Das Judentum hat einen transcendenten, das Christentum einen immanenten Gottesbegriff. Das Judentum verlangt Legalität, das Christentum reine Moralität (Eudämonismus gegen selbstlose Gottes- und Menschenliebe.) Das Judentum bleibt im nationalen Partikularismus haften, das Christentum ist universell. Jede von beiden Religionen hat einen anderen Geist (Gesetzlichkeit, Freiwilligkeit). Wie würde sonst Christus den Jüngern den Geist der Wahrheit verheifsen haben, der sie in alle Wahrheit leiten sollte? Eine Vereinigung beider zu einer Religion ist nur auf künstliche oder gewaltsame Weise möglich. Schleiermacher sagt: »Die Überzeugung, dafs das lebendige Christentum in seinem Fortgange gar keines Stützpunktes aus dem Judentum bedarf, ist in mir so alt als mein religiöses Bewufstsein überhaupt . . . . Für mich hat es keine volle Wahrheit, dafs das prophetische Wort auch jetzt noch und für den Christen, der mitten im Glauben steht, eine unerschöpfliche Quelle an Belehruug und Erkenntnis sei.« (2. Sendschreiben an Lücke.) 23. Wenn die Frage entschieden werden soll, dafs ein Verständnis Christi nur durch das Alte Testament möglich sei, ist zuvor festzustellen, um welchen Christus es sich handelt: ob um den historischen, oder realen (lebendigen), oder idealen, oder dogmatischen, oder theologischen (psychologisch aufgefafsten), oder um den religiösen. 24. Der religiöse Christus d. h. wie er sich selbst zur Religion stellt und wie er von der Gemeinde religiös zu erfassen ist, bedarf der alttestamentlichen Erklärung nicht.

b) Pädagogische Gründe. 1. Niemand wird leugnen, dafs das Alte Testament eine nicht zu unterschätzende Anzahl guter und sittlich bildender Geschichten enthält. Doch das Neue Testament und die christliche Kirchengeschichte enthalten noch mehr solcher Erzählungen, die für den christlichen Religionsunterricht desto wertvoller sind, weil sie keinerlei Umdeutung bedürfen. 2. Das Neue Testament ist mindestens ebenso vielseitig wie das Alte Testament und bietet so reiche Beziehungen des christlichen Geistes zu allen Verhältnissen des Lebens, dafs dieser Schatz kaum je erschöpft werden dürfte. Eine grofse Anzahl dieser Beziehungen ist angedeutet in den Gleichnissen Jesu, denen Anknüpfungen an das häusliche Leben, Natur und Geschichte nahe lagen. Wenn die Schule aber im Neuen Testament alles findet, wessen sie bedarf, so ist das Alte Testament entbehrlich. 3. Das Alte Testament enthält Erzählungen, die nicht ohne Weglassungen und Eintragungen eines anderen Geistes den Kindern geboten werden können. Deshalb ist es besser sie überhaupt nicht zu verwenden, sondern an ihre Stelle solche Geschichten zu setzen, die so gegeben werden können, wie sie von vornherein sind. 4. Das Alte Testament enthält eine weniger vollkommene Ethik, als das Neue Testament, und so ist das Vollkommene dem weniger Vollkommenen vorzuziehen. 5. Das Alte Testament kann zwar zur Vorbereitung auf das Neue Testament dienen, sofern man etwa die Mission unter den Juden ins Auge fafst. Aber in den Christenkindern ist die christliche Erkenntnis schon

vorbereitet durch das christliche Haus, oder doch durch die christliche Umgebung des Kindes, und so bedarf es einer anderen Vorbereitung nicht. 6. Durch die Einführung in das Alte Testament wird zu viel Zeit verloren, die als ein kostbares Gut richtiger ausschliefslich auf Einführung in den christlichen Gedankenkreis benutzt wird, der ohnedem in seinem ganzen Reichtum in der Volksschule und für das Volk überhaupt nicht eröffnet werden kann. Damit davon so viel als nur immer möglich dargereicht werde, ist die verfügbare Zeit nur auf Christliches zu verwenden. 7. Wenn auch das Alte Testament den Heilsplan Gottes uns völlig deutlich zu machen vermöchte, dadurch, dafs es mit dem Neuen Testament in Verbindung gebracht wird, so lehrt doch das Neue Testament den Heilsplan Gottes schon deswegen besser kennen, weil es universell gerichtet ist. Dabei möchte noch beachtet werden, was Herbart sagt: »Der Glaube verlangt keinen Weltplan zu wissen in dem Sinne, als ob ein solcher erst müfste in bestimmten Umrissen dargelegt werden, damit man sich entschliefse, auf ihn einzugehen.« Demut geziemt dem Christen. 8. Das Alte Testament und die in ihm enthaltenen Geschichten haben zweifellos Wert für die Charakterbildung, aber für die christliche Charakterbildung sind christliche Geschichten vorzuziehen. Die Einführung der Kinder in die alttestamentlichen Anschauungen aber können, weil sie andere sind, als die neutestamentlichen, der christlichen Charakterbildung insofern hinderlich werden, als viele dann auf der alttestamentlichen Stufe haften bleiben, da sie nicht tief genug in den christlichen Geist eingeführt werden konnten und auch ein zwiefacher (Altes und Neues Testament) Geist nicht wohl zur Klarheit zu leiten geeignet ist. 9. Wenn das Alte Testament auch eine der Vorstufen für das Christentum ist, so mufs es doch unpädagogisch genannt werden, das Kind, welches schon auf der Stufe des Christentums steht, erst wieder auf die Vorstufe hinuntertreten zu lassen, um es dann von neuem auf die christliche Stufe zu stellen. Der gerade Weg ist auch in der Pädagogik immer der beste.

c) Psychologische Gründe. 1. Die frühesten Eindrücke sind für die menschliche Seele die tiefsten und sichersten. Soll das Christentum eingeprägt und befestigt werden in der Schule, so mufs nicht nur mit dem Neuen Testament begonnen, sondern dieses auch in dem ganzen Religionsunterrichte an die Stelle des Alten Testaments gesetzt werden, da in den Schuljahren die Seele des Kindes am empfänglichsten ist. 2. Die Psychologie verlangt Anknüpfung. Das Christenkind trägt christliche Vorstellungen in sich, ist wenigstens von christlichem Leben umgeben. Deshalb ist immer wieder nur Christliches an das schon vorhandene Christliche anzuknüpfen. Das Alte Testament aber kann nur durch künstliches Brückenschlagen oder Vermiteln an das Kind gebracht werden. 3. Das Verwandte und Naheliegende ist verständlicher, als das Fremde. Nichts jedoch kann dem deutschen oder irgend einer andern nicht jüdischer Nation angehörigen Kinde fremder sein und ferner liegen, als die Erzählungen des Alten Testaments, die nur durch einen mannigfachen Apparat von Erklärungen und Veranschaulichungen dem modernen Kinde, und dann auch nur annähernd begreiflich gemacht werden können, wobei noch immer, wie jedem Lehrer die tägliche Erfahrung beweist, eine grofse Anzahl Mifsverständnisse zurückbleiben. Die Zeit Christi ist, weil sie eine christlich werdende und geschichtlich klarere ist, dem Kinde näherliegend. 4. Was dem Kinde geboten wird, soll seiner Denkkraft und Entwicklungsstufe angemessen sein. Schöpfungsgeschichte aber (zum grofsen Teil babylonisch), Sündenfall und alle einer fremden Nation und einer längst vergangenen Zeit angehörige Schilderungen, wie sie von dem Alten Testament geboten werden, reichen viel zu weit über das Fassungsvermögen des Kindes hinaus. Nur durch Verständliches und Verstandenes aber wird Interesse hervorgerufen und erhalten. 5. Im Religionsunterrichte ist, wenn er nicht schablonenhaft sein und blofses Gedächtniswerk darbieten soll, auf persönliche innere Erfahrungen des Kindes Rücksicht zu nehmen und einzuwirken. Erzählungen aber, wie die von Noah, Isaaks Opferung, Josephs Reichsverwesung in Ägypten, Israels Auszug und fast alle die anderen Geschichten, die aus dem Alten Testament erzählt zu werden pflegen, sind vollständig ungeeignet

auf kindliche religiöse Erfahrung Beziehung zu nehmen, oder solche hervorzubringen. Es ist schwer, irgend etwas in ihnen zu entdecken, was das Kind religiös nachempfinden könnte. 6. Der christliche Charakter, um dessen Förderung allein es sich in der religiösen Erziehung der christlichen Schule handelt, wird nur gebildet durch ideellen oder »phantasierten« Umgang ausschliefslich mit christlichen Charakteren. Durch das Alte Testament ist solcher Umgang nicht zu gewinnen und so mufs es fern bleiben. Der Umgang mit Christus und mit Christen ist hier allein ins Auge zu fassen, nicht der mit Jakob, oder Joseph, oder Moses, oder sonst einem alttestamentlichen Manne, so grofs und fromm er sein mag. 7. Die Bildung des Gedankenkreises und dessen Klärung ist nur dadurch zu erreichen, dafs von einem bestimmten Gesichtspunkte aus auf das Kind gewirkt und dasselbe in eine bestimmte Denkungsart eingeführt wird. Altes und Neues Testament haben je einen andern Geist und so kann die Einführung in beide Gedankenkreise nur verwirren, oder an der Klärung hindern, vorzüglich wenn, wie das in einer grofsen Anzahl von Schulen geschieht, zwischem Altem und Neuem Testament abgewechselt wird. Zwei verschiedene religiöse Geister in einer Schule müssen sich gegenseitig stören. 8. Ein Hauptgrundsatz psychologischer Pädagogik ist das »Individualisieren«, von Wichtigkeit gerade für die religiöse Erziehung. Die Kinder verschiedener Nationen haben auch verschiedene nationale Individualitäten, die zu berücksichtigen sind. Das wird verhindert durch das Jüdisch-Nationale, das im Alten Testament hervortritt, weil die jüdische Religion eng mit dem Nationalen verknüpft ist. Das Christentum aber ist international und will und soll in die Eigentümlichkeit einer jeden Nation eingehn, um sie mit dem heiligen Geiste Christi zu durchdringen. Die nationale Individualität aber wird beeinträchtigt, sobald ihr der Geist einer anderen Nation aufgedrungen werden soll. Das deutsche Christenkind hat unbedingten Anspruch auf möglichstes Bekanntwerden mit dem deutschen Christentume und seiner Geschichte. 9. Das Ideale ist dem Kinde vorzuhalten, nicht das zu Verbietende (nitimur in vetitum). Daher ist die vollkommene Ethik des Christentums zu lehren und Christus, der Vollkommene, vor die Seele der zu Erziehenden zu stellen. Durch den Aufblick zu ihm wird nicht nur die Erkenntnis des Gottwohlgefälligen erweckt, sondern auch eine tiefere Erkenntnis der Sünde hervorgebracht. Der Dekalog ist hierzu nicht geeignet, wie das Beispiel des reichen Jünglings beweist (Matth. 19, 16 bis 23), weil er in der Hauptsache nur Verbote enthält. Je deutlicher und vollkommener die Vorstellung des Guten ist, desto deutlicher und feiner ist auch die Erkenntnis der Sünde, indem der Mensch mit dem Ideale sich vergleicht. 10. Nur was andauernd und immer neu verstärkt auf das Gemüt einwirkt, ist von durchdringender Wirkung. Das heilige Wesen Christi kann nur dann den vollen und bleibenden Eindruck machen, den die christliche Schule im Religionsunterrichte zu erstreben hat, wenn nicht zu viel andere Gestalten diese Eine umgeben. Das Allzuverschiedene wirkt zerstreuend. Deshalb müssen die alttestamentlichen Gestalten der Christi und denen des Christentums weichen. Der Ermüdung durch Darbietung immer desselben wird aber dadurch von Anfang an vorgebeugt, dafs in der eingehenden Darstellung Christi und christlicher Geschichte ein unerschöpflicher Reichtum von Beziehungen enthalten ist, wodurch das Interesse allzeit erhalten und gleichschwebende Vielseitigkeit desselben hervorgebracht wird.

5. Antisemitismus u. Philosemitismus. Die Frage über Beibehaltung des Alten Testaments oder seine Entfernung in Bezug auf den christlichen Religionsunterricht in der Volksschule ist eine rein pädagogische und hat sonach mit antisemitischen Parteibestrebungen nicht das Mindeste zu schaffen. Kant (Werke, herausgegeben von Hartenstein VI, 264) behauptet hinsichtlich dessen: dafs dann, wenn das Judentum aus der christlichen Religion entfernt sein würde, die Juden desto eher geneigt sein dürften in das Christentum einzutreten. Demnach wäre die Ablehnung des Alten Testaments, statt Antisemitismus vielmehr Philosemitismus. Kants Ausführungen lauten: »Mendelsohn sagte (um alles Ansinnen an einen Sohn Israels zum Religionsübergange abzuweisen), da der jüdische Glaube selbst

nach dem Geständnis der Christen das unterste Geschofs ist, worauf das Christentum als das obere ruht, so sei es schon so viel, als ob man jemandem zumuten wollte, das Erdgeschofs abzubrechen, um sich im zweiten Stockwerk ansässig zu machen. Seine wahre Meinung aber scheint ziemlich klar durch. Er will sagen, schafft ihr erst selbst das Judentum aus eurer Religion heraus (in der historischen Glaubenslehre mag es als eine Antiquität immer bleiben), so werden wir euern Vorschlag in Erwägung nehmen können ... Übrigens werden die heiligen Bücher dieses Volks, wenngleich nicht zum Behufe der Religion, doch für die Gelehrsamkeit, wohl immer aufbewahrt und geachtet bleiben; weil die Geschichte keines Volks mit einigem Anschein von Glaubwürdigkeit auf Epochen der Vorzeit, in die alle uns bekannte Profangeschichte gestellt werden kann, so weit zurückdatiert ist, als diese (sogar bis zum Anfang der Welt) und so die grofse Leere, welche jene übrig lassen mufs, doch wodurch ausgefüllt wird.«

6. Vermittetnde Richtungen. Gegenüber der vollen Verwertung des Alten Testaments in der religiösen Volkserziehung und der ausnahmslosen Fernhaltung desselben vermittelnd treten die auf, welche das Alte Testament nur für den Anfang des Volksschulunterrichts als ungeeignet ansehen, wie Zeller, Palmer, Georg Schulze, Cremer, Leutz, auch Wiedemann, Kehr und die Zillerianer, die letztgenannten, um nach ihrer Kulturstufentheorie mit Märchen und der Robinsonade, Wiedemann und Kehr, um mit kleinen Geschichten und Fabeln zu beginnen. Einige von der Schule Herbart-Zillers beschränken die Behandlung des Alten Testaments auf das dritte und vierte Schuljahr und lassen mit dem fünften Schuljahre das Neue Testament eintreten. Gleichfalls vermittelnd ist die Richtung der Pädagogen, die das Alte Testament auf ein möglichst geringes Mafs beschränken wollen. Einige der Vermittler, wie Lietz, auch Flöring, empfehlen besonders die Behandlung der Propheten, die in direkter Beziehung zu Christo stehend angesehen werden müfsten, und aufserdem nur einige wenige andere alttestamentliche Geschichten. Bei diesen Vorschlägen sind vorwiegend praktische Gesichtspunkte mafsgebend. Die, welche die völlige Entfernung des Alten Testaments aus der Volksschule befürworten, erinnern gegen den Standpunkt der Vermittlung, dafs für eine Auswahl alttestamentlicher Stoffe der klare, allgemein anerkannte Mafsstab fehlt, die Behandlung der Propheten aber nicht ohne ausführlichere Schilderung der gesamten nationalen Geschichte Israels möglich und für die Kinder der Volksschule vielfach zu schwer sei. Für eine pragmatische Behandlung des Lebens Jesu lassen auch die Gegner des Alten Testaments eine mehr oder weniger eingehende Berücksichtigung der Propheten zu und verlangen nur, dafs diese dann vorwiegend mit der Person Jesu als Weissagung auf die Erfüllung, nicht mit der Geschichte Israels in ihrer ganzen Ausführlichkeit in Beziehung gesetzt werden. Eine Art Elementarunterricht in der vergleichenden Religionswissenschaft würde nach ihrer Auffassung ein orientierender Blick vom Christentume aus auf das Alte Testament und die heidnischen Religionen, wenigstens der Kulturvölker bilden. In seine vollen Rechte aber müfste ein solcher für die höheren Schulen treten, die Zeit genug zur Verfügung und Schüler von höherer Erkenntnisstufe haben, um neben dem Heidentum Altes Testament und Judentum eingehend zu behandeln. Ihnen liegt die Pflicht ob, die religiöse Erziehung so umfassend als möglich zu machen.

Literatur: Schleiermacher, Sendschreiben an Lucke. 1829. — A. Ritschl, Die Entstehung der altkatholischen Kirche. 1850. — Hilgenfeld, Das Urchristentum in den Hauptpunkten seines Entwicklungsgangs. 1855. — Ders., Das Urchristentum und seine neuesten Bearbeitungen (Zeitschrift für wissenschaftl. Theologie, 1858, I, III u. IV). — Ferd. Chr. Bauer, Geschichte der christlichen Kirche (Kirchengeschichte der drei ersten Jahrhunderte), 1863. — Riehm, Die besondere Bedeutung des Alten Testaments für die religiöse Erkenntnis und das religiöse Leben der Gemeinde. 1864. — Grau, Semiten und Indogermanen. 1867. — Hausrath, Neutestamentliche Zeitgeschichte. 1868. — Diestel, Die kirchliche Anschauung vom Alten Testamente (Jahrbücher für deutsche Theologie, 1869). — Ders., Geschichte des Alten Testaments in der christlichen Kirche. 1869. — Röntsch, Über Indogermanen und Semitentum. 1872. — Grau, Ursprung und Ziele unserer Kulturentwicklung. 1875. — Schleiermacher, Glaubenslehren. 1884. — Lechler, Das apostolische und nachapostolische Zeitalter. 1885. — Hilgenfeld, Zeitschrift für wissenschaftliche Theologie. Heft IV. 1886. — Ders., Judentum und Judenchristentum. 1886.

— P. de Lagarde, Deutsche Schriften. 1886. Bayreuther Blätter, 1. Stück 1888. — Siegfried, Die theologische und die historische Betrachtung des Alten Testaments. 1890. — Schürer, Geschichte des jüdischen Volks im Zeitalter Jesu Christi. 1896. — Grau, Was bleibt von dem Alten Testament? 1891. — W. Bousset, Jesu Predigt im Gegensatz zum Judentum. 1892. — R. Smend, Lehrbuch der alttestamentlichen Religionsgeschichte. 1893. — W. Schultz, Das alte Testament und die evangelische Gemeinde. 1893. — Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus von einem christlichen Theologen (Katzer). 1893 (enthält reiche Literaturangaben). — Die christliche Welt, herausgeg. von M. Rade, 1894, Nr. 5 bis 7, 18, 22, 25. Der praktische Schulmann, XLIII, 448 ff. — Walther, Evangelienbuch. 1894. — Achelis, Der gegenwärtige Stand der Katechetik (Zeitschrift für Theologie und Kirche). 1894. — Trümpert, Die Grundzüge der Anschauungen der alttestamentlichen Propheten. 1894. — Th. Brieger, Die fortschreitende Entfremdung von der Kirche. 1894. — Lietz, Neue Aufgaben auf dem Gebiete des christlichen Religionsunterrichts. (Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena, herausgeg. von W. Rein, 1895.) — Flöring, Das Alte Testament im Religionsunterricht. 1895. — Buhl, Die bleibende Bedeutung des Alten Testaments (Evang.-luth. Kirchen-Zeitg. 1895, Nr. 25—27). — Valeton, Vergängliches und Ewiges im Alten Testament. 1895. — Th. Berger, Christi Zeugnis vom Alten Testament. 1896. — Katzer, Der christliche Religionsunterricht ohne das Alte Testament (Jahrb. des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik), 1896. — Ostermai, Die neueren Reformbestrebungen auf dem Gebiete des evangelischen Religionsunterrichts der Volksschule (Pädagogische Studien), 1896. — Katzer, Die Selbständigkeit des Christentums. 1897. (Festschrift für Prof. Fricke.) — Lietz, Die Erziehung in der Religion Jesu usw. (Seminarbuch des Päd. Semina.s Jena, VII), 1897. — H. J. Holtzmann, Lehrbuch der neutestamentlichen Theologie. 1897. — B. Duhm, Die Entstehung des Alten Testaments. 1897. — A. Meyer, Die moderne Forschung über die Geschichte des Urchristentums. 1898. — Chantepie de la Saussage, Die vergleichende Religionswissenschaft und der religiöse Glaube. 1898. — Michelet, Israels Propheten als Träger der Offenbarung. 1898. — Martensen Larsen, Jesus und die vergleichende Religionsgeschichte. 1898. — E. Stave. Über den Einfluſs des Parsismus auf das Judentum. 1898. — F. Barth, Die Hauptprobleme des Lebens Jesu. 1899. — Guthe, Geschichte Israels und Heilsgeschichte. 1899. — Volk, Christi und der Apostel Stellung zum Alten Testament. 1900. — R. Kraetschmar, Prophet und Lehrer im alten Israel. 1906. — Diettrich, Der besondere Wert des Alten Testaments. 1901. — M. Hennig, Das Ziel und die Aufgaben des evangelischen Religionsunterrichts auf dem Gymnasium. 1901. — Henrici, Das Christentum der Urgemeinde und das der Neuzeit. 1901. — H. St. Chamberlain, Die Grundlagen des 19. Jahrhunderts. 1901. — O. Schmiedel, Die Hauptprobleme der Lebens-Jesu-Forschung. 1902. — E. Kautzsch, Die bleibende Bedeutung des Alten Testaments. 1902. — Joh. S. Dreydorff, Quousque tandem, ein ernstes Wort wider den alttestamentlichen Geschichtsunterricht. 1902. — K. Budde, Was soll die Gemeinde aus dem Streit um Babel und Bibel lernen. 1900. — S. Oettli, Der religiöse Wert des Alten Testaments. 1903. — Gunkel, Zum religionsgeschichtlichen Verständnis des Neuen Testaments. 1903. — Bousset, Die jüdische Apokalyptik. 1903. — N. Weinel, Jesus im 19. Jahrhundert. 1904. — Holtzmann-Straſsburg, Die Entstehung des Neuen Testaments. 1904. — M. Reischle, Theologie und Religionsgeschichte. 1904. — O. Flügel, Die Sittenlehre Jesu. 1904. — Bachmann, Die Sittenlehre Jesu. 1904. — W. Herrmann, Die sittlichen Weisungen Jesu. 1904. — Andresen, Ideen zu einer christocentrischen Weltreligion. 1904. — A. Müller, Jesus ein Arier. 1904. — Schmidt, Zur Entwicklung Jesu. 1904. — Pfleiderer, Vorbereitung des Christentums in der griechischen Philosophie. 1904. — von Soden, Die wichtigsten Fragen im Leben Jesu. 1904. — J. Wendland, Die Schöpfung der Welt. 1905. — Ihmels, Wer war Jesus? Was wollte Jesus? 1905. — Hollmann, Welche Religion hatten die Juden, als Jesus auftrat? 1905. — Karo, Joh. Seb. Semler in seiner Bedeutung für die Theologie. 1905. — Hoffmann, Die Theologie Semlers. 1905. — E. Sellin, Die Spuren griechischer Philosophie im Alten Testament. 1905. — P. Fiebig, Babel und das Neue Testament. 1905. — Bousset, Das Wesen der Religion. 1906. — Küchler, Hebräische Volkskunde. 1906.

Löbau i. S. Katzer.

Jüdisches Erziehungs- und Unterrichtswesen in Deutschland

1. Ansässigkeit von Juden in Deutschland. 2. Perioden ihres Erziehungs- und Unterrichtswesens. A. Erste Periode. a) Der Elementarunterricht. b) Der höhere Unterricht. c) Erziehungs- und Unterrichtsmaximen. d) Über Umgang mit Büchern und Schreibzeug. B. Zweite Periode. a) Der Elementarunterricht. Klagen über den Verfall. Allgemeine Übelstände des Elementarunterrichts als Ursache seines Verfalles. b) Der höhere Unterricht. Klagen über die Rektoren der Akademien und deren Jünger. Das Vortragswesen und die Studien auf den Akademien. Erziehungsmaximen. C. Dritte Periode. a) Die jüdische Freischule in Berlin. b) Die Wilhelmsschule in Breslau. c) Die jüdische Haupt- und Freischule in Dessau. d) Die Jacobsonschule in Seesen am Harz. e) Die Samsonsche Freischule in Wolfenbüttel. f) Die Real- und Volksschule der israelitischen Gemeinde in Frankfurt a. M. (Philanthropin).

D. Vierte Periode. a) Die Religionsschulen. b) Lehrerseminare und theologische Lehranstalten.

1. Ansässigkeit von Juden in Deutschland. Juden hat es in Deutschland seit unvordenklichen Zeiten gegeben. Luther sagt: »Dafs vor Zeiten viel Jüden in Italien und Deutschland geflohen sind und darinnen gewohnt haben, da ist kein Zweifel an .... so sehen wir auch noch durch ganz Deutschland ihre Fufsstapfen. Ist doch keine Stadt, kein Dorf, es hat Namen, Gassen von Jüden. Und man sagt, dafs Jüden zu Regensburg gewohnt haben eine lange Zeit vor Christi Geburt. Es ist ein mächtig Volk gewest.« Diese Ansicht von der uralten Ansässigkeit der Juden in Deutschland wird auch durch jüdische Quellen bestätigt. Über ihr Schulwesen verbreitet zuerst die Nachricht von einem Ereignis Licht, das im J. 917, nach einigen noch in der Zeit Karls d. G., und sogar auf dessen Veranlassung stattfand. Dies ist die Übersiedlung der Gelehrtenfamilie Kalonymos aus Lucca nach Mainz. Seit dieser Zeit entstanden nach und nach berühmte Gelehrtenschulen in Mainz, Worms, Speyer, Köln im Westen, Regensburg und Nürnberg im Süden, Wien und Wiener-Neustadt im Osten, Magdeburg und Merseburg im Norden.

2. Perioden des jüdischen Erziehungs- und Unterrichtswesens in Deutschland. Deren lassen sich vier feststellen: A. Die erste Periode erstreckt sich von den ältesten Zeiten bis in die Zeit der Restauration der Wissenschaften oder das Reformationszeitalter. B. Die zweite Periode reicht von dem angegebenen Zeitpunkte bis zu Moses Mendelssohn. C. Die dritte Periode umfafst den Zeitraum von Mendelssohn bis zur gesetzlichen Anerkennung der politischen und bürgerlichen Gleichberechtigung der Juden. D. Die Gegenwart.

A. Erste Periode. In der ältesten Zeit erscheint durch die politische und bürgerliche Sonderstellung der Juden die Ausbildung oder Festhaltung eines besonderen jüdischen Erziehungs- und Unterrichtswesens ebenso berechtigt wie geboten. Dasselbe beschränkt sich fast ausschliefslich auf das religiöse Gebiet. Da aber auch das gesamte christliche Bildungswesen dieser Zeit auf theologischer Grundlage ruht, so besteht, trotz der Ausschliefsung der Juden aus dem öffentlichen Leben, eine unverkennbare Gleichmäfsigkeit, um nicht zu sagen, Verwandtschaft zwischen ihrem und dem christlichen Bildungswesen. Der der jüdischen Religion durch ihre Grundschrift, den Pentateuch (hebr. Thora d. i. Lehre) aufgeprägte lehrhafte Charakter brachte es mit sich, dafs keiner des Verständnisses der Thora ermangelte, dafs daher des (hebräischen) Lesens und Schreibens Unkundige fast niemals vorkamen. Durch den erwähnten Charakter der jüdischen Religion wurde ferner auch der Studiengang bestimmt, welcher von einem Elementarunterricht ausgehend in einem höheren Unterricht endete.

a) Der Elementarunterricht. Mit einer besonderen Feierlichkeit wurde der Knabe im Alter von 5 bis 6 Jahren am Wochenfeste (Pfingsten), als am Feste der Offenbarung, dem Unterrichte überwiesen. Man führte ihn in festtäglicher Kleidung in das Gotteshaus vor die auf dem Betpulte ausgebreitete Thora, aus welcher die Festtag-Perikope (der Dekalog) vorgelesen wurde. Sodann übergab man ihn dem Lehrer, der ihn auf den Arm nahm und ihn zum Unterrichte niedersetzte. Der Lehrer nahm eine Tafel, auf welcher die vier ersten und die vier letzten Buchstaben des hebräischen Alphabets, ferner der Satz 5. Mos. 33, 4: »Eine Lehre hat uns Moses geboten zum Erbteil für die Gemeinde Jakobs«, sowie die Worte: »Die Lehre sei mein Beruf«, und der erste Vers aus 3. Mos. — in hebräischer Sprache — verzeichnet waren, und machte die einzelnen Buchstaben namhaft, welche der Knabe gleich dem übrigen Inhalt der Tafel nachsprechen mufste. Letztere war mit Honig bestrichen, den das Kind ableckte, um gleichsam die Süfsigkeit der Lehre zu kosten. Auch gab es einen Honigkuchen bei dieser Feierlichkeit, auf welchem verschiedene Bibelverse standen, z. B. Ezech. 3, 3: »Und er sprach zu mir: dein Leib esse und deinem Eingeweide führe zu diese Rolle, welche ich dir gebe. Und ich afs sie, und sie war in meinem Munde wie Honig so süfs,« ferner Jes. 50, 4: »Gott der Herr hat mir eine gelehrige Zunge gegeben, zu erkennen, dem Müden ein Wort zur Zeit zu sagen, am Morgen erweckt, er erweckt am Morgen

mein Ohr, der Belehrung zu lauschen. Gott der Herr hat mein Ohr geöffnet und ich habe nicht gemurrt, zurück bin ich nicht gewichen,« weiter Ps. 119, 9: »Womit kann ein Knabe rein erhalten seinen Weg? Wenn er sich hält nach deinem Worte,« und mehrere andere auf den Unterricht im Gottesworte bezügliche Verse. Ferner gab es da ein Ei (wohl dem »Pappelei« des deutschen Volksaberglaubens entlehnt), worauf folgende Verse geschrieben waren: Ps. 119, 99: »Von allen meinen Lehrern bin ich klug geworden, denn deine Zeugnisse sind mein Gespräch,« das. 100: »Von Greisen nehme ich Erkenntnis an, denn deine Befehle bewahre ich,« das. 103: »Wie angenehm sind meinem Gaumen deine Reden, süfser als Honig meinem Munde,« das. 105: »Eine Leuchte meinem Fufse ist dein Wort und ein Licht meinem Pfade.« Der Lehrer las mit dem Knaben alles, was auf der Tafel, dem Kuchen und dem Ei geschrieben war, und nach Beendigung der Lektion bekam er Kuchen und Ei, dieses, nachdem es gekocht und geschält worden war, sowie Äpfel und sonstiges Obst zu essen. Auch mufste der Knabe gewisse geheimnisvolle und eine Beschwörung des Dämons der Vergefslichkeit enthaltende Worte aussprechen. Zuletzt führte man ihn längs eines Flusses spazieren, weil die Thora dem Wasser verglichen wird, und gemäfs Spr. Sal. 5, 16: »Es sollen strömen deine Quellen nach aufsen hin, auf weiten Strecken Wasserbäche.«

Der eigentliche Unterricht begann mit dem Buchstabieren. Das Alphabet wurde in gerader und umgekehrter Reihenfolge gelesen, wobei auch die einzelnen Buchstaben mittelst verschiedener Kombinationen zu Wörtern verbunden wurden, um sie besser dem Gedächtnisse einzuprägen. Wie aus diesem Grunde bei den Griechen die Buchstaben α ω β ψ (vergl. Hieronym. zu Jerem. XXV, 26), so wurden in derselben verkehrten Reihenfolge und aus demselben Grunde bei den Juden die Buchstaben א ת ב ש kombiniert, oder andere Kombinationen vorgenommen. Um diesen Anfangsunterricht interessant zu machen, wurden die Buchstaben in ihrem Wortsinne, oder nach ihrer Zahlbedeutung gefafst, und so das ganze Alphabet als eine fromme Unterweisung gelehrt, etwa folgendermafsen: Aleph, d. h. lerne, Beth, die zwei Lehren (die Thora und die mündliche Lehre), Gimel, die drei Teile der heil. Schrift (Pentateuch, Propheten und Hagiographen) usw. Schon im Talmud kommt eine derartige Auslegung des Alphabets zu pädagogischem Zwecke vor, wir werden einer solchen auch später begegnen. Konnte der Schüler lesen, so begann die Lektüre des Pentateuch und die Übersetzung ins Deutsche. Diese Sprache galt auch den nach dem schwarzen Tode nach Polen ausgewanderten Juden als die obligate Übersetzungssprache. Das erste gedruckte hebräisch-deutsche Glossar zur Bibel ist in Krakau 1534 erschienen. Der Bibelunterricht begann mit dem dritten Buche Moses', dem Opferbuche, gemäfs der Absicht, dafs die Reinen (die Kinder) mit dem Reinen (dem Opfer) zuerst sich beschäftigen sollten. Bei der Bibellektüre wurde eine gewisse Kantilene beobachtet, die im Unterschiede von der synagogalen, welche Trop (τρόπος) genannt wurde, Stubentrop hiefs, von der Stube (hebr. Cheder = Schulstube), in welcher unterrichtet wurde. Der Fortgang beim Bibelunterricht war derart, dafs zuerst die Bedeutung des einzelnen Wortes (Perusch hammilloth), dann der Zusammenhang des Verses (Chibbur happesukim), sodann der Zusammenhang des Inhaltes eines Abschnittes (Chibbur hainjanim) gelehrt wurde. Daher bezeichnete man die Tätigkeit des schon vorgerückteren Schülers mit dem Ausdruck: er lernt Chibbur. Seit dem Erscheinen des von Raschi (Abkürzung für R. Salomo ben Isak, geb. zu Troyes, 1040) verfafsten Bibelkommentars, dessen sich Nikolaus von Lyra bediente, welchen wiederum Luther stark benutzte, ward dieser Kommentar, wie Terenz in dem Lateinischen, ein unumgängliches Schulbuch der Juden, das bei dem Bibelunterrichte des reiferen Schülers in Verwendung trat. Wenn dieser das Verständnis der Thora erlangt hatte, ging er zur Mischna und zu leichteren Partien des Talmud über. Mit diesem Pensum, zu welchem noch die Übersetzung des hebräischen Gebetbuches hinzukam, war der Lehrstoff des Elementarunterrichts erschöpft. In der Regel war der Lehrer (Melammed) nicht von der Gemeinde bestellt, sondern wurde

von einer Anzahl von Hausvätern, die ihm ihre Kinder anvertrauten, in Sold genommen. Er besorgte auch die Schulstube (Cheder), welche gewöhnlich einen Teil seiner Wohnung bildete. Für arme Kinder sorgten die Talmud-Thora-Vereine, deren es in jeder Gemeinde einen gab, das sind Vereine, welche für den religiösen Unterricht der Jugend, besonders der unbemittelten, sorgten. Es nahmen aber auch Kinder bemittelter Eltern öfter an diesem, von Vereinen, oder auch von der Gemeinde unterhaltenen, also gewissermafsen öffentlichen Unterricht Anteil. Wie aus dem Bisherigen hervorgeht, beschränkte sich die Schul- und Unterrichtspflicht nur auf die männliche Jugend. Der Mädchenunterricht war vollständig Privatsache, wurde demnach durch (verheiratete) Privatlehrer, die von einem Familienvater, oder deren mehreren für ihre Töchter in Sold genommen wurden, besorgt und erstreckte sich nicht weiter, als auf Lesen und Schreiben und die Kenntnis der täglichen Gebete. Da es aber auch wirklich gelehrte Frauen gab, so kann man hieraus schliefsen, dafs das weibliche Geschlecht nicht durchweg auf den knappen Mädchenunterricht sich beschränkte, sondern dafs mitunter Angehörige desselben auf privatem Wege ihre Bildung bis zu eigentlicher Gelehrsamkeit erweiterten. Ferner mag bemerkt werden, dafs das Rechnen keinen eigentlichen Unterrichtsgegenstand bildete, es wurde reiferen Knaben nebenbei gelehrt, da für das Verständnis gewisser Partien des Talmud arithmetische und geometrische Kenntnisse erforderlich sind, und auch der Handel, der fast ausschliefsliche Erwerbszweig der Juden, Beschlagenheit im Rechnen nötig machte. Der Unterricht im Deutschen, wie die Lektüre deutscher Bücher (bei den Juden gleich den lateinischen als »galchisch«, d. h. geistlich, vom hebr. Galach = tonsuriert, oder auch als sefer passul, »verbotene Bücher« bezeichnet) waren verpönt. Deutschschreiben war daher bei den Juden eine nicht häufig anzutreffende Fertigkeit, wie die zahlreichen, in den städtischen Archiven aufbewahrten jüdischen Urkunden über mit Christen abgeschlossene Häuserkäufe und Verkäufe beweisen, welche Urkunden in hebräischer Sprache und Schrift abgefafst, auch mit hebräischen Namensunterschriften versehen sind. Andrerseits müssen doch manche durch Selbststudium die Kenntnis des Deutschen und der deutschen Literatur sich angeeignet haben, denn fast die gesamte deutsche Heldensage wurde von Juden selbständig in Versen und Prosa für Juden bearbeitet. Diese mit hebräischen Charakteren, übrigens in rein deutscher Sprache abgefafsten deutschen Helden- und Sagenbücher fanden unter den Juden die eifrigsten Leser.

b) Der höhere Unterricht. Dieser von dem Gemeinde-Rabbiner oder einem anderen innerhalb der Gemeinde ansässigen Gelehrten erteilte Unterricht erstreckte sich auf das ganze Gebiet des Talmud, beschränkte sich aber auch auf dasselbe, und war unentgeltlich. Die Lokalität bildete das Lehrhaus (Bethamidrasch), die ganze Institution führte den Namen Jeschiba (= consessus, vergl. arab. medschlis), Akademie, deren Rektor den Namen Rosch Jeschiba und deren Jünger Bachurim genannt wurden. An dem Unterrichte auf diesen Gelehrtenschulen beteiligten sich Knaben nach erlangter religiöser Mündigkeit, d. h. vom 14. Jahre an, aber auch ältere junge Männer und selbst Verheiratete. Der von Späteren gerühmte Vorzug der in diesen Akademien gehaltenen Vorträge bestand darin, dafs dieselben darauf ausgingen, mittelst einer gesunden Textkritik und ruhiger, sachlicher Diskussion und Disputation das Verständnis des Talmud den Schülern zu erschliefsen, und dafs letztere durch diese Lehrweise angeleitet wurden, sich selbständig Urteile und Entscheidungen über zweifelhafte religiöse Vorkommnisse zu bilden. Andrerseits liefs der Vortragende sich angelegen sein, aufstofsende Fragen, welche sich aus dem Gegenstande selbst ergaben, zu beantworten und Widersprüche auszugleichen. Auf diese Weise wurde der Talmud durch Zusätze, Tossafot genannt, erweitert. Hefte mit solchen Tossafot wurden von berühmten, scharfsinnigen Meistern entweder eigenhändig angelegt, oder von ihren Schülern zusammengestellt, und diese bildeten dann mit einen Lehrstoff auf den Talmudschulen. Es gab zweierlei Vorträge (Schiurim), insofern einerseits auf Vertiefung in eine schwierige Abhandlung gesehen (»scharf Schiur«), andrerseits aber Stoffaufnahme, d. h. all-

gemeine Kenntnis des Talmud (paschut, d. h. einfacher Schiur) beabsichtigt wurde.

c) Erziehungs- und Unterrichtsmaximen. Über die Grundsätze, welche in diesem Zeitalter für das Erziehungs- und Unterrichtswesen mafsgebend waren, geben nachstehende, dem »Buche der Frommen« (begründet von R. Jehuda den Samuel, dem »Frommen«, geb. in Regensburg 1216) entnommene Bestimmungen Aufschlufs.

»Knaben und Mädchen lasse man nicht miteinander spielen. Man gewöhne Kinder zeitig, nicht alles anzugreifen, denn Kinder verstehen in der Regel nicht, sich gehörig die Hände zu waschen, und sie greifen am Ende, wenn man ihnen nicht wehrt, gar in die Schüssel, während Erwachsene am Tische sind. Hat jemand einen Gast, einen Lehrer, oder selbst einen Tagelöhner zu Tische, so trage er Sorge, dafs die Kinder keine beschmutzten Nasen haben, noch sonst beschmutzt sind. (Vergl. Brants Narrenschiff, »Von disches vnzucht«). Jene würden sich ekeln, aber Anstand nehmen, dies zu äufsern. Ein Kind, das noch nicht weifs, weshalb man es züchtigt, soll man nicht anschreien, wenn es sich unanständig aufführt. Wer Waisenkinder aufzieht, und, wenn er Ungezogenheiten bei ihnen wahrnimmt, sie aus falscher Rücksicht zu züchtigen unterläfst, opfert sein Verdienst dem Schaden auf, den er stiftet. Er soll sie wie seine Kinder ohne verkehrte Schonung, jedoch nicht im Zorne strafen. Man soll kein klatschsüchtiges Waisenkind aufziehen. Ein Vater soll den Kindern sagen: so tue ich, so hat mein Vater getan, damit sie sich gewöhnen, ebenso zu tun. Die Kinder geraten meistens den Eltern nach: wenn diese betrügen, unredlich in Mafs und Gewicht sind, oder Geld fälschen, dann üben auch die Kinder diese Laster, und vom Thorastudium kann gewifs bei ihnen keine Rede sein. Man erteile Kindern keine Aufgaben, deren Vollführung ihnen zu schwer fällt, man soll den Kindern auch nicht viel Geld geben, selbst nicht zu guten Zwecken. Wer reich ist und Kinder hat, die seinen Ermahnungen zur Lehre und Sittlichkeit nicht folgen, der tut wohl daran, sie in die Lage zu bringen, dafs sie ihr Brot sich selbst durch ihrer Hände Arbeit verdienen und dadurch wieder auf gute Wege kommen. Sieht er aber, dafs sie durch seine Zurückhaltung schlimmer werden, so wende er sich ihnen wieder zu. Der Vater soll bei der Wahl des Berufes die Neigungen seiner Söhne beachten; wer von ihnen das Studium mit sittlichem Ernste betreibt, den lasse er dem Studium sich widmen, wer aber der Lehre nur obliegt, um zu glänzen, aber nicht darnach handelt, den bestimme er lieber für eine praktische Tätigkeit. Der Vater ist verpflichtet, auch seine Töchter mit den Hauptlehren der Religion bekannt zu machen. Der Mädchenlehrer soll nicht unverheiratet sein.«

»Ein Vater soll seine Kinder nicht selbst unterrichten, sondern ihnen Lehrer halten, wenn seine Vermögensumstände es gestatten. Ein Lehrer soll keinen Angeber unter seinen Schülern dulden. Er soll den Schülern sagen: so tue ich, so hat mein Lehrer getan, damit sie sich daran ein Beispiel nehmen. Er soll den Schülern nichts auftragen, was zu tun ihnen schwer fällt. Lehrer soll man nicht auf der Gasse aufhalten, denn man stört sie im Unterricht. Noch weniger darf man sich, während sie unterrichten, mit ihnen in Unterhaltung einlassen. Auch soll man Schüler keinem Lehrer anvertrauen, der viel Besuch empfängt. Ein Lehrer soll nicht sagen: weil ich unter Tags unterrichte, so will ich früh aufstehen und für mich studieren, denn er wird alsdann während des Unterrichts schläfrig sein und seiner Pflicht Abbruch tun. Lehrer dürfen sich aus eben diesem Grunde nicht mit Fasten kasteien. Ein Lehrer soll für die Schüler eines Kollegen ebenso besorgt sein, wie für die eigenen. Hat einer z. B. eine Tossafotsammlung, welche sein Kollege nicht besitzt, so soll er sie diesem nicht vorenthalten in der Absicht, dessen Schüler an sich zu locken, sondern er soll ihm die Sammlung darleihen, denn es heifst: Liebe deinen Nächsten wie dich selbst. Nehmen Schüler, die aus der Ferne kommen, bei einem Lehrer Quartier, so sollen sie auch seinen Vorträgen beiwohnen, und nicht bei einem anderen hören. Dies ist jedoch nur der Fall, wenn beide gleich gelehrt sind. Andernfalls soll der Lehrer nicht beleidigt sein, wenn die bei ihm wohnenden Schüler bei einem anderen Lehrer, selbst wenn dieser jünger ist, hören, er soll vielmehr

selbst zu den Schülern sagen: hört bei wem ihr wollt. Denn nicht bei jedem Lehrer hat der Schüler mit seinem Studium Glück. Was ein Lehrer dem Schüler verboten hat, soll der andere ihm nicht erlauben. Ein bereits vorgerückter, scharfsinniger Schüler soll nicht den Vorträgen eines weniger scharfsinnigen Lehrers beiwohnen, denn dieser fühlt sich beschämt, auch wenn der Schüler schweigt, und keine Einwürfe erhebt. Man achte darauf, dafs das Kind alles, was es lernt, auch verstehe, selbst wenn es nur lesen lernt. Geht es zur heiligen Schrift über, so soll der Lehrer den frommen Sinn im Kinde wecken, dafs es die Thora ehre, er soll ihm zu Bewufstsein bringen, dafs es Gott im Himmel ist, der ihm Nahrung gibt; wird es gröfser, soll er ihm von der ewigen Belohnung und Bestrafung reden, denn Kinder führen ein Traumleben: wie der Erwachsene im Traume alles für wahr hält, was ihm erscheint, so glauben Kinder alles, was man ihnen sagt, bis schlechte Gesellschaft sie verführt. Man vertraue Kinder keinem zornigen Lehrer an. Der Lehrer soll den Schüler nicht mit dem Buche schlagen und der Schüler den Schlag nicht mit dem Buche abwehren. Auch auf das Buch soll der Lehrer nicht im Zorne schlagen. Man lasse gute Kinder nicht zusammen mit ungeratenen unterrichten. Sieht der Lehrer, dafs einige Schüler schneller vorwärts kommen, andere dagegen zurückbleiben, so soll er selber beantragen, dafs den vorgerückten ein eigener Lehrer gehalten werde, und auf den ihm dadurch erwachsenen Schaden keine Rücksicht nehmen. Wofür ein Kind Talent und Neigung hat, das soll man ihm lehren. Wenn es in der Bibel Fortschritte macht, dränge man es nicht zum Talmud, wenn im Talmud, dränge man es nicht zur Bibel. Wer mit dem 15. Jahre noch nicht reif für den Talmud ist, der lerne Bibel, Midraschim (ethische Auslegungen der Bibel) und ein Kompendium der religionsgesetzlichen Vorschriften. Schüler, denen es beim Disput blofs auf das Rechtbehalten ankommt, soll man nicht unterrichten. Man lasse sich den Unterricht nicht bezahlen, sondern nur den Zeitverlust und Auslagen. Man soll dem Vortragenden nur dann Einwürfe machen, wenn man weifs, dafs es ihm angenehm ist. Einem stotternden Schüler empfehle der Lehrer, seine Fragen nach Entfernung der übrigen Schüler, oder schriftlich vorzubringen, damit er nicht ein Gegenstand des Spottes werde.«

d) Über Umgang mit Büchern und Schreibzeug. Darüber handeln folgende Bemerkungen in dem vorerwähnten »Buch der Frommen«: »Man soll nicht Anstand nehmen, Bücher (Handschriften) zu verleihen, aus Besorgnis, dafs die Schrift verlöscht werden könnte. Besser, die Schrift wird verlöscht, als dafs die Bücher unbenutzt liegen. Ein Vater, der zwei Söhne hat, von denen der eine Bücher verleiht, der andere aber nicht, soll seine Bücher dem ersteren hinterlassen. Beim Verleihen von Büchern soll man demjenigen, der sie täglich benützt, vor demjenigen, der sie nicht täglich benützt, den Vorzug geben. Je mehr Abschriften von einem Buche genommen werden, desto gröfser ist das Verdienst des Eigentümers, er soll deshalb die Abschriftnahme nicht aus Besorgnis, dafs das Buch Schaden nehmen könnte, verweigern. Man soll sehr darauf bedacht sein, die Bücher in Ehren zu halten. Man soll beim Liniieren eines Heftes sich nicht eines anderen Buches zur Unterlage bedienen, geschweige, dafs man dasselbe, oder auch den noch unbeschriebenen Teil zu einem unehrbaren Zwecke gebrauchen dürfte. Federn, womit man heilige Schriften schreibt, soll man, selbst wenn sie unbrauchbar werden, nicht geringschätzig behandeln, z. B. auf der Erde liegen lassen. Das Zeigestäbchen, womit man Kindern die Buchstaben und Wörter zeigt, soll man zuspitzen, bevor man es in Gebrauch nimmt. Durch letzteren erlangt es Heiligkeit, und man darf alsdann die Schnitzel nicht auf die Erde fallen lassen. Dasselbe gilt auch von einer Feder, die man zum Schreiben heiliger Schriften verwendet. Mit einer solchen Feder soll man sich nicht kratzen (noch viel weniger darf man das Buch dazu benutzen), auch keine Geschwüre damit öffnen. Gleiches gilt auch von der Feile und Nadel, die man zum Glätten und Heften der Schriften verwendet. Man darf in einem religiösen Buche keine Schuld, noch Rechnung vermerken. Man darf auch keine Feder, noch Münzen, noch sonst etwas zur Aufbewahrung hineinlegen. Man

soll nicht einmal vorübergehend die Feder oder das Messer auf das Buch legen, um sie beim Schreiben und Zurichten desselben zur Hand zu haben. Man soll ein Buch nicht gebrauchen, um sich damit vor der Sonne oder vor Rauch zu schützen, oder etwas darunter zu verbergen. Man darf Bücher nicht bei Efswaren aufbewahren, es könnten sonst Mäuse, durch diese angelockt, jene mit benagen. Geht das Schlofs eines Buches schwer zu, so soll man letzteres nicht mit den Knieen zudrücken.«

B. Zweite Periode. Diese ist eine Periode des Rückganges, welcher schon seit dem »schwarzen Tode« (1348) und den durch denselben herbeigeführten Judenverfolgungen in den jüdischen Gemeinwesen überhaupt, ganz besonders aber in den Unterrichtsverhältnissen hervortrat. Dennoch ist für jetzt der Unterschied zwischen dem jüdischen und dem christlichen Schul- und Bildungswesen kein erheblicher. Der Mangel an deutscher Bildung konnte an den Juden nicht auffallen, wenn man bedenkt, wie auch bei den Christen die »tütschlere« der »rechten« (d. h. lateinischen) Schule nachstand, so dafs in der Ordnung für die Schule zu St. Stephan in Wien vom Jahre 1446 ein Kustos bestellt wurde, »der anschreib die schüler, die deutsch reden oder sust unzuchtig sein«. Andrerseits beruht auch jetzt noch der gesamte Unterricht auf religiöser Grundlage, und in dieser Hinsicht weist sogar noch um 1523 der Laienprediger Sebastian Lotzer auf das Unterrichtswesen der Juden rühmend hin, indem er von ihnen sagt: »Ja freylich sind sy glert sy leren jr Kind von jugent auf ihr gsatz verston«. Anders gestaltete sich die Sache seit der Restauration der Wissenschaften. Während unter den Christen der Humanismus das Schulwesen auf eine neue, wissenschaftliche Grundlage stellte, blieben die Juden durch ihre ihnen zuerst aufgedrängte, dann freiwillig von ihnen festgehaltene Absonderung von dieser Wendung gänzlich unberührt, was zur Folge hatte, dafs nicht blofs die Kluft zwischen dem christlichen und jüdischen Bildungswesen sich immer mehr erweiterte, sondern auch, dafs das letztere an sich selbst immer weiter in Verfall geriet, aus welchem es erst durch die von Moses Mendelssohn herbeigeführte Bewegung erlöst wurde.

a) Der Elementarunterricht. Über die Lehrgegenstände wird in den Statuten des Talmud-Thora-Vereins zu Krakau (dessen Gemeinde aus deutschen Juden bestand) vom Jahre 1639 folgendes vorgeschrieben: »Der Lehrer und Unterlehrer der Talmud-Thora soll den Kindern, welche in die Knabenschule gebracht werden, das Alphabet samt den Vokalen lehren, auch das Gebetbuch und den Pentateuch mit der Erklärung des Bar-Mosche (eines jüdisch-deutschen Glossars von Moses Särtels, gedruckt 1604), und zwar nur dieser, dazu auch die Erklärung Raschis, ferner die jeweilige Gebetordnung, auch Lebensart und gute Aufführung, einem jeden nach seinem Verstande und seiner Bildungsstufe .... Auch sollen sie ihnen die Kunst lehren, mit den Buchstaben und in der fremden (d. h. deutschen, im Unterschiede von der hebräischen) Sprache, die wir reden, zu schreiben (d. h. in hebräischer Kursivschrift deutsch schreiben). Auch sollen sie den verständigen unter den Schülern die Tafel der (hebräischen) Zeitwörter lehren, auf dafs sie das Wesen der heiligen Sprache verstehen lernen, Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, Einzahl, Mehrzahl, angeredete Person, dritte Person, regelmäfsige, unregelmäfsige Zeitwörter, Geminata, ebenso alle Konjugationen und Formen. Auch sollen sie ihnen die Rechenkünste beibringen, Addition, Subtraktion, Multiplikation, Division.« Über die Methode beim Unterricht des Alphabets sagt R. Abraham Chajim Schor in einer zu Prag 1682 erschienenen Schrift folgendes: »Wenn die Lehrer den Kleinen die Buchstaben des Aleph Beth lehren, so sagen sie zu ihnen: das Gimel hat einen Beutel an der Seite (ג), das Dalet hat einen kurzen Fufs (ד), das Alef vergleichen die Lehrer mit einem Menschen, der einen Krug in der Hand hat und Wasser schöpft, und einen Krug auf dem Rücken hat (א), von dem Beth sagen sie, dafs es einen breiten, offenen Mund hat (ב), von dem Pe, dafs sein Mund fast verschlossen sei (פ).«

Klagen über den Verfall. Von den sehr zahlreichen Klagen über den Verfall des Elementarunterrichts sei nur eine der mehrfachen hierher gehörigen Äufserungen des Prager Oberrabbiners R. Löwe b. Bezalel (gest. 1609) angeführt: »Früher betrieb man den Unterricht der Knaben planmäfsig: mit fünf

Jahren zur Bibel, mit zehn zur Mischna, mit fünfzehn zum Talmud. So legte man dem Knaben nur diejenige Last auf, die er nach seinem Alter ertragen konnte. Wenn er durch den Bibelunterricht mit den Grundvorschriften der Religion vertraut geworden war, so war das Fundament gelegt, und er war für die Mischna vorbereitet und konnte auf ihr weiterbauen, um das Verständnis des Talmud zu erlangen. Dann konnte er zu selbständiger Forschung vordringen und in gelehrten Streit sich einlassen. Aber die Toren in diesen Ländern gehen einen verkehrten Weg. Sie nehmen mit dem Knaben etwas Bibel aus dem laufenden Wochenabschnitte, unterbrechen dann wieder und gehen in der anderen Woche zum nächsten Wochenabschnitt über, und wenn dann das Jahr um ist, hat er den Anfang vergessen. So geht es im zweiten, dritten, vierten Jahre usw., nur dafs der inzwischen reifer gewordene Knabe ein gröfseres Pensum des laufenden Wochenabschnittes bewältigen kann; gleichwohl bleibt ihm zuletzt, wenn er vom Bibelunterricht scheidet, nichts im Gedächtnis . . . Manche führen alsdann den Knaben sogleich zum Talmud, da lernt er dann blofse Worte sprechen, ohne dafs er sich ein Bild von dem Gegenstande der Verhandlung machen kann. Dann, wenn der Knabe reifer geworden, mufs er Tossafot lernen, ohne zuvor den Talmudtext und die Halacha (die gesetzliche Vorschrift) begriffen zu haben. Lehrer von dieser Methode sind mit Blindheit geschlagen.«

Allgemeine Übelstände des Elementarunterrichtes als Ursachen seines Verfalles. Diese fafst der Lehrer Moses b. Aron aus Mähren im Jahre 1635 in folgenden Punkten zusammen: 1. Jeder Lehrer hat wenigstens zehn Knaben zu unterrichten, darunter sind sechs oder vier, die Talmud mit Kommentar (Raschi) und Tossafot lernen, zwei oder drei lernen halbe Halachas, andere zwei oder drei lernen Pentateuch oder Mischna. Demnach hat jeder Lehrer viererlei zu unterrichten, auf diese Weise ist kein gedeihlicher Unterricht möglich. 2. Man lehrt dem Knaben Pentateuch, bevor er im Gebetbuch heimisch ist. Überdies lernt er ein Stück von diesem, dann wieder ein Stück von dem nächsten Wochenabschnitt. So geht es das ganze Jahr hindurch, so dafs der Knabe vor Anfang des zweiten Abschnittes bereits den ersten vergessen hat, und er zuletzt keinen Satz und keinen Gegenstand aus der Thora weifs. Nachher, wenn er einen oder zwei Abschnitte durchgemacht hat, fängt er sogleich Mischna an, und zwar lernt er nur ein oder zwei Kapitel vom Traktate Berachot (dem ersten der Mischna). Dann beginnt er sofort mit dem Talmud, den er in derselben Weise betreibt. 3. Die dritte Ursache des Verfalls liegt darin, dafs der Familienvater in jedem Semester (Seman) seinen Sohn bei einem anderen Lehrer andingt. 4. Der Lehrer ist auf die Stunde angewiesen, und, da er bedrängt ist, schaut er jeden Augenblick nach, ob es halb oder ein viertel ist. Man kann aber selbst nur zehn Stunden täglich nicht aufmerksam unterrichten. 5. Man wiederholt nicht, weder Pentateuch, noch Mischna, noch Talmud. 6. Der Lehrer mufs dem Familienvater schmeicheln, damit er ihm den Knaben nicht abnehme. Deshalb lernt er mit dem Knaben Mischna, oder Talmud mit Kommentar und Tossafot, obgleich er nicht dafür reif ist. Ja der Lehrer lobt und rühmt den Knaben vor seinem Vater, und zuweilen mufs er selbst dem Knaben schmeicheln, damit dieser bei ihm lerne, was ein vollständiger Verderb ist. 7. Die meisten Familienväter sind zu arm, um für einen guten Lehrer und eine gute Mitschülerschaft zu sorgen. 8. Der Lehrer ist immer in Wohnungsverlegenheit. 9. Der Lehrer unterrichtet in seinem Hause, bei Weib und Kindern, was Störungen verursacht. 10. Der Lehrer erhält seinen Lohn nicht pünktlich von dem Familienvater.

b) Der höhere Unterricht. Derselbe weist in dieser Periode dieselben Zeichen des Verfalles auf, welche bei dem Elementarunterricht nachgewiesen wurden. Wie der letztere infolge des Mangels einer richtigen Methode und durch die prekäre Stellung der Lehrer immer mehr abwärts ging, so und in noch höherem Grade verschlimmerten sich durch die gleichen und andere hinzutretende Ursachen die Verhältnisse auf den Akademien oder Jeschibas. Die Bachurim oder Studierenden der höheren Talmudschulen sind in ihrem Leben und Treiben den Bachanten der deutschen Universitäten nicht unähnlich,

und die Schilderungen, welche Thomas Platter von den Wanderungen, Freuden und Leiden der christlichen Studenten entwirft, passen mehr oder weniger auch auf die Jünger der Talmudschulen.

Klagen über die Rektoren der Akademien und deren Jünger. Darüber sagt R. Salomo Luria um 1550: »Leider sind der Ordinierten zwar viele, aber der Wissenden wenige, und die Kenntnislosen nehmen zu, denn nicht einer kennt seinen Wert, und sobald er die Ordination erhalten hat, spielt er sich als Herrn auf, und sammelt vermittelst Geldes frecherweise Bachurim um sich nach Art der grofsen Herren, die sich Diener zu dem Zwecke mieten, dafs sie vor ihnen herlaufen . . . . So gibt es auch Alte, leider Gottes, welche den Zusammenhang einer talmudischen Abhandlung nicht ganz zu erfassen vermögen, dennoch üben auch sie ohne Besitz von Weisheit die Herrschaft über die Gemeinde und die Gelehrten aus, legen in Bann, erlauben Verbotenes, und ordinieren Schüler, die nicht bei ihnen studiert haben, es liegt ihnen eben an der Bezahlung und dem Entgelt, welche sie dafür erhalten . . . . Wenn auch mitunter ein Mann von grofsem Scharfsinn und von Gelehrsamkeit sich findet, so führt er sich schlecht auf und seine Vorträge dienen nicht der Sache und der Erfüllung religiöser Vorschrift, sondern sollen nur den Disput verlängern und einen Namen machen.«

Das Vortragswesen und die Studien auf den Akademien. Wie schon im vorstehenden angedeutet wurde, gingen die Talmudvorträge in dieser Periode nicht sowohl auf gründliche Erfassung des Gegenstandes, als vielmehr auf Übung des Scharfsinnes und Ausbildung der Fähigkeit aus, mittelst haarspaltender Distinktionen und Vereinigung der entlegensten Themata schwindelhafte Gedankengebilde — Chillukim genannt — aufzuführen, wobei man Gelegenheit fand, seinen Scharfsinn in Trugschlüssen leuchten zu lassen. Die Disputation — der Pilpul — nahm überhand und artete häufig in ein ohrenbetäubendes Gezänke, ja nicht selten in Schlägerei aus. Über dieses Vortragswesen bemerkt der Prager Oberrabbiner R. Salomo Ephraim im 16. Jahrh.: »In betreff der Scharfsinnsübung und des Pilpul, den man Chilluk nennt, habe ich vielfachen Verkehr mit den grofsen Weisen des Zeitalters gepflogen, um ihn zu unterdrücken, weil nach meiner Ansicht eine bewufste Fälschung Gottesverachtung ist, aber ich konnte sie nicht beseitigen.« Es bildeten sich förmliche Methoden für diese Sophismen aus; die nach den Talmudschulen, auf denen sie erfunden worden, »Regensburger«, »Nürnberger« usw., oder nach ihren formalen Eigentümlichkeiten »Ausbrenger«, »Blausser« usw. genannt wurden. Über das immer mehr verwildernde Disputieren auf den Talmudschulen äufsert sich noch gegen Ende des 17. Jahrh. der Wormser Rabbiner Jair Chajim Bacharach folgendermafsen: »Wir sollten mit Ruhe und Vernunft disputieren, so dafs der eine zuvor höre, was der andere sagt, und ihm nicht in die Rede fällt. So streiten christliche Gelehrte miteinander, und so waren auch die Dispute der alten Philosophen gehalten.« Die Studien der Talmudjünger entsprachen den Vorträgen ihrer Meister. Es kam ihnen vorzugsweise darauf an, sog. »Neuigkeiten« (Chidduschim-Novellen) d. h. irgend eine scharfsinnige Frage, oder Antwort, oder Entscheidung zu erlauschen und in ihre Sammelhefte (Kobez, Likkutim), welche mit den »Scharteken« der christlichen Studenten dieser Zeit verglichen werden können, einzutragen, um damit von Schule zu Schule zu wandern, durch die neuen Funde, die aber mitunter den Meistern gestohlen waren, zu glänzen, die Vortragenden in Verlegenheit zu bringen, die Aufmerksamkeit reicher Väter heiratsfähiger Töchter auf sich zu ziehen und eine gute Partie zu machen. Über diese Veräufserlichung der Studien reichen die Klagen bis in das 18. Jahrhundert.

Erziehungsmaximen. Dieselben sind im Buche »Josef Omez« des R. Juspa Hahn, welcher im 17. Jahrh. in Frankfurt a. M. lebte, entnommen und beruhen teilweise auf einer älteren Moralschrift. »Wenn der Knabe zu sprechen anfängt, lehre man ihn den folgenden Bibelvers (hebräisch) sagen: »Die Lehre, welche uns Moses geboten hat, ist ein Erbteil der Gemeinde Jakob« (5. Mos. 33, 4), sowie den ersten Vers des »Höre Israel« (das. 6, 4). Deswegen schickt es sich, die Kleinen anzuleiten, dafs sie

während des Abtrocknens der Hände das »Höre Israel« sprechen. Mit zunehmendem Wachstum läfst man den Knaben noch andere Bibelverse auswendig lernen. Mit 3 Jahren lehrt man ihn die Buchstaben kennen. Kleine Kinder beschenkt man mit Honig, Nüssen u. dergl., um sie zu veranlassen, dafs sie in die Schule gehen. Mit zunehmendem Wachstum lehrt man sie Näschereien verachten und verspricht ihnen schöne Kleider. Wenn der Knabe noch älter geworden, eifert man ihn dadurch an zum Lernen, dafs man ihm sagt, er werde ein »Bachur« heifsen. Weiter reizt man ihn dadurch an, dafs man ihm den Titel Rabbi usw. in Aussicht stellt, bis er endlich so grofs und verständig geworden, dafs er alle diese Dinge verachtet und die Thora um ihrer selbst willen lernt. Man lehrt die Kleinen, den Eltern, den Lehrern, angesehenen und frommen Männern die Hände zu küssen. Man läfst sie an Zurüstungen für die Ausübung religiöser Vorschriften teilnehmen. Der Vater soll sein Kind lieben wie sich selbst, aber er soll ihm seine Liebe nicht zeigen. In allen Stücken mufs man seine Kinder gleich halten, um keine Eifersucht unter ihnen zu stiften. Man soll vor Kindern böse Menschen tadeln und verwünschen, und die guten loben. Der Vater soll seine kleinen Söhne selbst ins Gotteshaus führen, und sie anleiten, die Responsen mitzubeten, jedoch dürfen sie nicht zu klein sein, weil sie alsdann die Andacht der Beter stören würden. Auch bei Krankenbesuchen, Hochzeiten und Bestattungen soll der Vater die kleinen Söhne mitnehmen, um sie zur Übung frommer Werke anzuhalten. Gröfsere Knaben soll man nicht zu strenge behandeln, geschweige schlagen, schelten und verwünschen, sondern ruhig mit ihnen reden. Gleichwohl soll der Vater auch seine erwachsenen, selbst seine verheirateten Söhne zu ermahnen nicht unterlassen .... Auch nach der Hochzeit (die in jungen Jahren bei Kindern reicher Eltern stattzufinden pflegte) soll ihnen der Vater einen Lehrer halten. Sonst werfen die Söhne die Lehre von sich, und da sie für nichts zu sorgen haben, sondern am Tische ihres Vaters oder Schwiegervaters essen, kommen sie in Gefahr, auszuarten. Der Vater mufs jedoch seine Ermahnung nach dem Alter des Sohnes abmessen, damit er ihn nicht zur Widerspenstigkeit reize. Ein 22- oder 24jähriger Sohn heifst erwachsen. Man halte, selbst wenn man reich ist, seine Kinder in Essen und Trinken so, wie sie es später allenfalls selbst verdienen können. Ein Sprichwort sagt: »Aus einem Pauer ist gut ein Edelmann zu zihn, aber aus einem Edelmann kann man nit wol ein Pauer zihn.« Es ist sehr wichtig, Kinder von klein an einer edlen Ausdrucksweise sich befleifsigen zu lassen, dafs sie nicht klatschen, fluchen, schwören, unzüchtig reden und Schimpfnamen geben. Deshalb soll der Vater gleichfalls eine edle Ausdrucksweise pflegen, und andere, die in Gegenwart der Kinder übel reden, darob tadeln. Man lege Kindern weder Schimpf- noch Kosenamen bei, die häfslich sind, z. B. Wurm, Esel u. dergl., auch sage man nicht scherzweise zu ihnen: »Die Katze, der Hund, das Pferd wird dich beifsen.«

»Der Vater soll wenn möglich seinem Sohne selbst den ersten Unterricht geben. Geht er in die Schule, so soll er selbst ihn dahin führen. Allzufrüh soll man ein Kind nicht lernen lassen. Der Schüler soll so lange bei einem Gegenstande festgehalten werden, bis er ihn erfafst hat. Zuerst kommen die Buchstaben, dann die Vokale, dann die Verbindung der Laute zu Wörtern. Jedes mufs zuvor fest eingeübt sein, bis man zum andern übergeht .... Beim Unterrichte in der Bibel soll der Schüler so lange ausharren, bis sie ihm geläufig ist, auch soll man nicht einen neuen Wochenabschnitt mit ihm beginnen, bevor er den vorhergehenden durchgenommen hat. Es ist ein frommer Brauch, den Bibelunterricht der Kinder mit dem dritten Buche Moses zu beginnen. Mit 10 Jahren soll der Knabe Mischna, mit 13 Talmud zu lernen anfangen. Hat er alsdann noch nicht das Verständnis dafür erlangt, so bleibe er dem Talmud fern, aber man fahre fort, ihn in den biblischen Büchern zu unterrichten, lasse ihn allwöchentlich den Wochenabschnitt samt der Erklärung Raschis oder wenigstens den Abschnitt im Zusammenhang (Chibbur) lernen, sowie die über die Segensprüche handelnden Kapitel aus dem »Schulchan Aruch« (Kompendium der Religionsvorschriften).

C. Dritte Periode. Diese beginnt gegen Ende des 18. Jahrhunderts und wird ausgefüllt von dem immer weitere Kreise ergreifenden Anschlufs der deutschen Juden an die Zeitbildung und der denselben entsprechenden Umwandlung ihres Schulwesens. Dieser Umschwung, der sich nur unter schweren Kämpfen vollzog, indem einerseits die Frommen unter den Juden deutsche Bildung verpönten, andrerseits die politische und bürgerliche Ausnahmestellung der Juden die Aufrechterhaltung des hergebrachten, längst im Argen befindlichen jüdischen Schulwesens begünstigte, ist wesentlich auf die von Moses Mendelssohn ausgegangenen Anregungen zurückzuführen. Zwar hatten schon früher einzelne Juden ihre Studien an den öffentlichen Lehranstalten zurückgelegt. Am 27. Juli 1640 befahlen die Scholarchen in Frankfurt a. M., dafs man der zwo Juden-Medicorum zween Söhne in die Schul (Gymnasium) gehen lassen soll, sie des catechismi überhebe, auch aller classium Knaben ernstlich anbefohlen, sie unmolestieret zu lassen. Tobija Nerol, geb. in Metz 1652, Arzt und Verfasser eines hebräischen naturwissenschaftlich-encyklopädischen Werkes, durfte nebst einem anderen Juden mit Erlaubnis des Kurfürsten von Brandenburg und auf dessen Kosten seine Studien auf der Universität zu Frankfurt a. O. machen. Im 18. Jahrh. gab es schon mehrere in der wissenschaftlichen Welt anerkannte jüdische Gelehrte, mehr oder weniger Autodidakten, wie der berühmte Ichthyologe Bloch in Berlin, der fruchtbare medizinische und hebräische Schriftsteller Levison daselbst, der auch eine Zeitlang Professor der Arzneikunde in Upsala war, der Philosoph Salomon Maimon, der Dichter Ephraim Kuh in Breslau, sowie viele andere, denen auch die hochgebildeten Frauen anzureihen sind, die zum Teil dem Freundeskreise der Heroen der deutschen Literatur angehören. Besonders übte die französische Literatur eine starke Anziehungskraft auf die deutschen Juden aus, und der Rabbiner Hirsch Koidanower in Frankfurt a. M. ruft von seinem Standpunkte vorwurfsvoll aus: »Das Französische und andere Sprachen sind jetzt die Hauptgegenstände des Unterrichts, der Unterricht in der Thora ist nur Nebensache.« Die eigentliche systematische Umgestaltung des jüdischen Erziehungs- und Unterrichtswesens in Deutschland jedoch datiert von der Gründung der nachstehend benannten Schulen:

a) Die jüdische Freischule in Berlin, 1778 unter der Leitung von David Friedländer und Isaak Daniel Itzig errichtet. Ein christlicher Gelehrter, der die Anstalt beschrieb, bemerkte darüber: »Wenn wir nach der Quelle dieser wichtigen Begebenheit forschen, so finden wir sie in der Brust des Weisen unseres Geschlechts, des Sokrates unserer Zeit, Moses Mendelssohns.« Über die erste Einrichtung der Schule ist nichts Genaues bekannt. »Es scheint, als wenn die Schule nicht überhaupt in gewisse Klassen geteilt worden sei, sondern als wenn man nach jedem Gegenstand gebildete Abteilungen unterschieden hätte: für deutsch 3, französisch 4, hebräisch 3, kaufmännische Kenntnisse 2, Rechnen 3, Buchhalten, Schreiben und Zeichnen je 2 Abteilungen.« »Das auf $1\frac{1}{2}$ Tlr. monatlich fixierte Schulgeld zahlten von den 65 Zöglingen ganz 9, die übrigen zu ermäfsigten Summen, dafs im ganzen 50 Tlr. herauskam.«

b) Die Wilhelmsschule in Breslau, gegründet 1791, nach kurzer Dauer eingegangen.

c) Die jüdische Haupt- und Freischule in Dessau (Herzogliche Franzschule), gegründet 1799 von einem Vereine jüdischer junger Männer. Als Endzweck der Schule wird in einer dem Fürsten Franz überreichten Bittschrift die Absicht angegeben, »gute und moralische Bürger und treue Untertanen zu bilden«. An den Rand des den Bestand der Schule genehmigenden Gutachtens der Regierung schrieb der Landesherr sub dato 19. Mai 1801: »Ich genehmige dieses und hat die Regierung den Supplikanten meine Zufriedenheit über deren nützliches Unternehmen bekannt zu machen.« Derselbe ernennt in einem Patent vom 20. Januar 1808 »den Vorsteher der jüdischen Schulen David Fränkel wegen seiner ausgezeichneten Verdienste, sowohl um die Knaben-, als auch um die neulich von ihm selbst errichtete Mädchenschule zum ordentlichen Direktor dieser Schulen.«

d) Die Jacobsonschule in Seesen am Harz, gegründet 1801 von Israel Jacobson (geb. zu Halberstadt 17. Oktober 1768, gest. in Berlin 13. September 1828), zugleich

Pensionsanstalt. »Die Jacobson-Schule ist nach Absicht und im Geiste ihres humanen Stifters eine allen Religionsparteien ohne Unterschied zugängliche, simultane Erziehungsanstalt (für Knaben), welche der physischen, religiös-sittlichen und intellektuellen Ausbildung ihrer Zöglinge eine gleichmäfsige Sorgfalt widmet.« In dem Zeitraum von 1801—1838 waren 282 Knaben in der Anstalt erzogen worden und 192 hatten freien Unterricht erhalten; von diesen 474 Knaben gehörten 171 der christlichen Religion an. Von 1838 bis Ostern 1867 sind 711 Knaben im Hause erzogen und 733 aufserdem in der Anstalt unterrichtet worden. Von diesen 1444 Schülern haben 719 der christlichen Konfession angehört. Derzeitiger Stand (1. Okt. 1904): 288 Schüler (125 Juden, 163 Christen), 150 Alumnen, 105 Juden, 45 Christen. (Gegenwärtiger Direktor Dr. Emil Philippson.)

e) Die Samsonsche Freischule in Wolfenbüttel, zugleich Pension, begründet (eigentlich aus zwei älteren Samsonschen Talmudschulen umgeschaffen), 1807 von Isaak Herz Samson. Erster »Inspektor« war Samuel Meyer Ehrenberg (geb. 1773; gest. 1853). In dieser Schule haben auch die bekannten jüdischen Gelehrten L. Zunz und M. Jost ihre Vorbildung genossen. Nach dem letzten Bericht befanden sich am 1. Februar 1894 in der Schule 117 Zöglinge jüdischer, 7 christlicher Konfession, wovon 106 Hausschüler, 18 Stadtschüler. Davon waren 22 Freizöglinge, 16 Schüler genossen Ermäfsigung. Derzeitiger Stand (1904): 134 Hausschüler, 13 Stadtschüler, unter den ersteren 6, unter den letzteren 4 Christen. Unterrichtsfächer sind: Israelitische Religion, christliche Religion, Deutsch, Französisch, Englisch, Geschichte, Geographie, Mathematik und Rechnen, Naturwissenschaften, Gesang, Turnen, Turnspiele. »Die Geschichte der Samsonschen Freischulen ist im kleinen die jüdische Kulturgeschichte seit 50 Jahren« bemerkt treffend (vor 1844) ein Gelehrter, der selbst in diesem Institute seine Vorbildung genossen. (Gegenwärtiger Direktor Dr. Ludwig Tachau.)

f) Die Real- und Volksschule der israelitischen Gemeinde in Frankfurt a. M. (Philanthropin), begründet 1804 von Siegmund Geisenheimer. In einem Protokolle vom Jahre 1811 heifst es: »Schon der Name der Schule (Philanthropin) spricht für die Zulassung von Kindern ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses, und die Vorsteher freuen sich, ... ihre Gefühle für Toleranz öffentlich an den Tag zu legen.« Die Schule besteht aus einer Knaben- und einer Mädchenschule. Nach dem Bericht vom Jahre 1876 wurde im Wintersemester dieses Jahres die erstere von 748 Schülern, die letztere von 344 Schülerinnen besucht. Gegenwärtig (1904) besuchen 318 Knaben die Realschule und 176 Mädchen die höhere Mädchenschule, darunter 8 Christen. Beide Schulen zerfallen in neun Klassen. Die Lehrgegenstände sind die in den Real- und Volksschulen üblichen. Aufserdem ist natürlich das Hebräische und die israelitische Religionslehre in den Lehrplan aufgenommen. (Gegenwärtiger Direktor ist Dr. Salo Adler.)

Durch die Gründung der vorerwähnten Institute wurde auch an vielen anderen Orten für die Gemeinden der Anstofs gegeben, Schulen zu errichten, sowohl für Knaben, wie für Mädchen, so dafs in dem ersten Drittel des abgelaufenen Jahrhunderts fast jede jüdische Gemeinde ihre Volksschule besafs. Der Unterhalt wurde aus Stiftungen einzelner Wohltäter, oder aus dem Gemeindeeinkommen bestritten. Die Regierungen leisteten aus den Staatskassen entweder gar keinen, oder nur ab und zu gelegentlich einen Zuschufs, ja es war ihnen das Erziehungswesen der Juden gleichgültig. Erst in dem General-Juden-Reglement für Süd- und Neuostpreufsen vom 17. April 1797 erkannte der preufsische Staat seine Verpflichtung, die Juden zu nützlichen Staatsbürgern zu erziehen, öffentlich an, aber die Geldmittel mufsten doch, wie der preufsische Minister Hoym die Posener Kammer instruierte, durch »Beiträge der Judenschaft« zusammengebracht werden. Diese Haltung der Regierungen hat indessen nicht gehindert, dafs von den jüdischen Gemeinden Volksschulen gegründet und auf eigene Kosten erhalten wurden. Auch in Österreich wurden seit dem Erscheinen des von Joseph II. erlassenen Toleranzediktes (1782) in den jüdischen Gemeinden der Monarchie Elementarschulen errichtet, zuerst in Triest, dann in Prag und anderen Orten. In diesen Schulen wurde nach der sog. Normal-

lehrart (daher »Normalschulen«) unterrichtet. Indem Joseph II. die Juden seines Reiches zur Errichtung solcher Schulen nötigte, und ihnen den Eintritt in die Gymnasien und Universitäten, der zwar auch bis dahin nicht verboten war, ausdrücklich gestattete, hat er zur Verbreitung moderner Bildung unter ihnen den ersten Anstofs gegeben, welcher von den segensreichsten Folgen begleitet war.

D. Vierte Periode. Seit der staatlichen Anerkennung der politischen und bürgerlichen Gleichberechtigung der Juden, also etwa seit 1848, datiert eine neue Periode des jüdischen Erziehungs- und Unterrichtswesens, die sich dadurch von der vorangegangenen unterscheidet, dafs von dem letzteren, als etwas Abgesondertem, genau genommen nicht mehr die Rede sein kann. Die deutschen Juden (auch in Österreich) unterliegen der allgemeinen Schulpflicht, besuchen die öffentlichen städtischen und staatlichen Schulen, die Gymnasien und Universitäten, und geniefsen mit regem, aber nicht durchweg gern gesehenem Eifer deutsche Bildung, da sie sich als Deutsche fühlen und als Deutsche gelten wollen. Die aus früheren Zeiten stammenden konfessionellen Schulen werden zwar noch von den Gemeinden erhalten, aber neue sind nicht hinzugekommen, ja die Gemeinden haben sich gegen Versuche, solche zu begründen, ablehnend verhalten. Dies ist um so begreiflicher, als auch von Staatswegen für den religiösen Unterricht der israelitischen Schüler und Schülerinnen an den Volks-, Bürger- und Mittelschulen gesorgt wird. In Österreich ist diese Ordnung gesetzlich durchgeführt, und sobald an einer Lehranstalt zwanzig israelitische Schüler sich befinden, so mufs auch für deren Unterweisung in der Religion von seiten der Anstalt Sorge getragen werden. Die israelitischen Religionslehrer sind den christlichen nahezu gleichgestellt. In Preufsen hat zwar der Staat diese Verpflichtung noch nicht auf sich genommen, wohl aber werden an vielen städtischen Schulen die israelitischen Kinder in ihrer Religion unterrichtet und erhalten die Religionslehrer dafür eine Remuneration. Es kann aber nicht fehlen, dafs die gesetzlich anerkannte Gleichberechtigung auch auf diesem Gebiete überall zur Durchführung gelange. Somit beschränkt sich jetzt das jüdische Erziehungs- und Unterrichtswesen als solches darauf, dem Bedürfnisse der religiösen Bildung Rechnung zu tragen. Diesem wird abgeholfen durch:

a) Die Religionsschulen. Wenngleich, wie bemerkt wurde, an den öffentlichen Schulen den israelitischen Schülern Religionsunterricht erteilt wird, so macht doch die Natur des letzteren den Bestand eigener Religionsschulen notwendig, welche denn auch von allen jüdischen Gemeinden erhalten werden. Die Pflege der hebräischen Sprache, welche in der Hauptsache die Sprache des jüdischen Kultus ist, bildet aus diesem Grunde, nicht minder aber deswegen, weil sie die Sprache der Grundschrift der jüdischen Religion ist, einen notwendigen Bestandteil des jüdischen Religionsunterrichts. In dieser Hinsicht bilden die Religionsschulen eine Ergänzung des an den öffentlichen Schulen erteilten religiösen Unterrichts. In denselben werden die Schüler und Schülerinnen mit dem Verständnis der hebräischen Gebete vertraut gemacht. Die Knaben lernen auch die hebräische Bibel übersetzen, erlangen Kenntnis von dem Wissen der Liturgie, und in den sog. Talmud-Thora-Schulen sogar Verständnis der Mischna und leichterer Partien des Talmud. Ferner wird sowohl in dem Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen, wie in den besonderen Religionsschulen Unterricht in der jüdischen Geschichte und systematischer Religionsunterricht nach zahlreich vorhandenen Lehrbüchern, welche durchaus den berechtigten modernen Anforderungen entsprechen, erteilt.

b) Lehrerseminare und theologische Lehranstalten. Mit der Errichtung jüdischer Elementarschulen wurde auch das Bedürfnis nach Anstalten zur Ausbildung jüdischer Lehrer rege. Bereits 1809 wurde ein Lehrerseminar in Kassel gegründet. Das in Berlin noch bestehende wurde am 18. November 1840 mit Reden des »Ältesten der Judenschaft« Dr. Moritz Veit und des Dirigenten des Seminars Dr. L. Zunz eröffnet. Andere Seminare befinden sich in Münster und Hannover, an welchem letzteren Orte das daselbst bestehende Seminar auch Subvention von der Provinzialregierung geniefst. Im Zusammenhange mit dem Eintritt der deutschen Juden in die moderne

Bildung entstand ferner auch das Bedürfnis nach wissenschaftlich gebildeten Rabbinern und nach Anstalten für deren Ausbildung. Die älteste dieser Anstalten ist das »Jüdisch-theologische Seminar Fränkelscher Stiftung« in Breslau, welches im August 1854 eröffnet wurde. Diesem reihen sich an die Jüdisch-theologische Lehranstalt und das Rabbinerseminar in Berlin, sowie die im Jahre 1893 in Wien eröffnete Israelitisch-theologische Lehranstalt. Die wissenschaftlichen Bestrebungen dieser Anstalten werden in alljährlich erscheinenden Berichten dargetan. Alle die genannten Institute werden aus Privatmitteln erhalten, nur die letzterwähnte Anstalt wird von der österreichischen Regierung subventioniert.

Literatur: Güdemann, Geschichte des Erziehungswesens und der Kultur der abendländischen Juden I—III. Wien 1880, 1888. — Ders., Quellenschriften zur Geschichte des Unterrichts und der Erziehung bei den deutschen Juden. Berlin 1891. — Ludwig Geiger, Geschichte der Juden in Berlin. Berlin I, 84 ff. — Ludwig Horwitz, Geschichte der Herzogl. Franzschule in Dessau 1799—18,9 (Mitteilungen des Vereins für Anhaltische Geschichte und Altertumskunde, 6 Bde.). — Ehrenberg, Die Samsonsche Freischule zu Wolfenbüttel (Literaturblatt d. Orients 1844, S. 66 ff.). — Arnheim, Die Jacobson-Schule zu Seesen am Harz. Braunschweig 1867. — Hermann Baerwald, Zur Geschichte der Real- und Volksschule der israelitischen Gemeinde in Frankfurt a. M. (Einladungsschrift 1869, 1875) — Das jüdische Schullehrer-Seminarium in Berlin. Berlin 1840. — Leket Joscher des Joseph b. Mose. Collektaneen seines Lehrers Israel Isserlein. Erster Teil. Mit erklärenden Anmerkungen von J. Freimann. Berlin 1903. Zweiter Teil das. 1904. — »Euchels Plan zur Errichtung eines jüd. Erziehungsinstituts und Lehrerinnenseminars 1784« von M. Stern (Jüd. Presse, Berlin, Jahrg. 1900, Nr. 12). — »Jüdisches Schulwesen im Anfang des 19. Jahrh.« von M. Stern (Jüd. Presse, Berlin, Jahrg. 1900, Nr. 4). — Festschrift zur Jahrhundertfeier der Realschule der israelitischen Gemeinde (Philanthropin) zu Frankfurt a. M. 1804—1904. Frankfurt a. M. 1904.

Wien. M. Güdemann.

Jugendfreundschaften

Kinder empfangen starke Eindrücke, ja sie erfahren häufig eine bestimmende und sehr nachhaltige Beeinflussung durch ihresgleichen, durch Freunde und Kameraden. Für die Bildung ihres Urteils und Geschmacks, für die Entstehung von Neigungen und Liebhabereien sind auf manchen Altersstufen die Schul- und Spielgefährten ausschlaggebender als Eltern und Erzieher. In dem Verhältnis zu den Altersgenossen und Freunden entwickeln sich viele sittlich wertvolle Gefühle. Denn dieses Verhältnis stellt ganz andere Anforderungen als das zu Eltern und Geschwistern. Die Beziehung zu seinen Eltern tritt dem Kinde als eine gegebene, selbstverständliche und von Natur dauernde entgegen. Was es in diesem Verhältnis an Liebe und Fürsorge empfängt, ist unverdient; und weil diese Liebe sein Leben täglich und stündlich begleitet, wird sie in ihrer Gröfse und Tiefe vom Kinde eigentlich nicht erlebt und empfunden. Freundschaft aber mufs erworben und erhalten werden, sie tritt in das Leben des Kindes als etwas Besonderes, als ein Ereignis. Das Kind erfährt in seinen Freundschaften, was Menschen einander in Liebe und Hafs antun können. Was es da gibt und nimmt, steht nicht so unter der Herrschaft des Pflichtbegriffs, Freundschaft ist ein freier Austausch von Zuneigung und Gegenliebe, ein freies, selbstgewähltes Zusammenhalten. Deshalb fordert die Freundschaft das Kind in mancher Hinsicht zu stärkerer Anspannung seines Willens auf, löst Impulse von gröfserer Gewalt und verlangt mehr Betätigung des Gefühls als alle anderen Beziehungen.

Aus all diesen Gründen sind die Freundschaften des Kindes ein psychologisches Problem von grofser Lebensbedeutung, und die Stellung des Erziehers zu den Freundschaften seines Zöglings ist eine wichtige pädagogische Angelegenheit.

Eigentümlicherweise hat aber in unserer pädagogischen Literatur dieses Problem relativ geringe Beachtung gefunden, sowohl nach seiner psychologischen wie nach seiner erziehlichen Seite. In Bezug auf die Psychologie von Kinderfreundschaften wird man das Wertvollste und Lehrreichste nicht in der pädagogischen Literatur, sondern vielmehr in der Dichtung und der Biographie zu suchen haben. Das »Jahrhundert des Kindes« hat eine ganze Literatur von Kinderromanen, von Studien und Skizzen aus dem Seelenleben des Kindes gezeitigt — ich nenne nur in Bezug auf den Knaben: »Unterm Rad« von Hermann Hesse oder »Asmus Semper« von

Otto Ernst; auch der Herrnhuter Schülerroman »Gottfried Kämpfer« kommt in Betracht. Zur Psychologie des Mädchens ist die Novellensammlung »Im Zwischenland« von Lou Andreas Salomé ein wertvoller Beitrag, auch der Roman von Helene Voigt-Diederichs »Dreiviertel Stund vor Tag« ist psychologisch wertvoll. Dazu kommen Jugendbiographien, von Goethe bis Hebbel und Bogumil Goltz.

Bei dem normalen Kinde beruht die Spielkameradschaft der eigentlichen Kinderjahre noch auf einem verhältnismäfsig einfachen und undifferenzierten Wohlgefallen an seinesgleichen. Dies Wohlgefallen tritt schon sehr früh auf, als Geselligkeit schlechthin, ohne individuelle Färbung. In der allerersten Kindheit bestimmt mehr der Zufall, nicht eigne Wahl die Freundschaften des Kindes. Es schliefst sich den Nachbarskindern an, weil es diesen Geselligkeitstrieb bei ihnen befriedigt, nicht aus irgendwelchen ausgeprägten individuellen Sympathien. In dieser Zeit wird das Experiment, dem Kinde Spielkameraden zu geben, noch fast immer glücken, es wird noch keine so unüberwindlichen Abneigungen oder so ausgesprochenen Zuneigungen haben, dafs die Absichten des Erziehers daran scheitern. — Freilich gibt es Ausnahmen. Es gibt sensitive und in gewisser Hinsicht frühreife Kinder, die schon in ganz jungen Jahren eine tiefe und leidenschaftliche Zärtlichkeit, ein ganz persönlich gefärbtes Gefühl für ein anderes Kind haben können. Es sei nur an Hebbels Bericht über seine Jugendliebe erinnert, die verschwiegene Liebe eines vierjährigen Knaben zu einem einige Jahre älteren Mädchen, eine Leidenschaft, die so stark ist, dafs sie die gefürchtete Spielschule sofort zum Lieblingsaufenthalt macht und fortan der Impuls alles Fleifses und Strebens wird und bleibt. Charakteristischerweise haftet sich diese Schwärmerei an das Äufsere des Mädchens, sie ist eine Art Schönheitskultus und führt nie zu einer eigentlichen Freundschaft. Dieser Zug ist nicht vereinzelt. In den Zuneigungsempfindungen gerade von feiner organisierten Kindern spricht sich sehr häufig dieses sinnliche Schönheitsgefühl, die Freude an irgend welchen Äufserlichkeiten der körperlichen Erscheinung aus, und keineswegs sind die von diesem lebhaften, ja schwärmerischen Gefühl umfafsten immer zugleich gesuchte Spielgefährten. Auch jener andere Zug von Hebbels Erzählung ist charakteristisch und für die Psychologie des Kindes beachtenswert: die Verschwiegenheit dieser kindlichen Leidenschaft. Gefühle dieser Färbung werden, so lebhaft sie das Seelenleben des Kindes erregen, dem Erwachsenen kaum bekannt, weil das Kind sie verbirgt; eine Art seelischen Selbsterhaltungsinstinktes gibt ihm dabei eine ganz überraschende — moralisch sicher positiv und nicht negativ einzuschätzende — Fähigkeit zur Verstellung.

Im ganzen wird das Freundschaftsgefühl erst im Entwicklungsalter diese schwärmerische Färbung annehmen. Aber auch einfache Spielkameradschaft bringt dem Kinde eine Fülle von starken Eindrücken und wichtigen Erfahrungen. Sie bedeutet seine erste selbständige Berührung mit der Welt, mit Gleichgestellten. Da wirken die kleinen Persönlichkeiten unmittelbar aufeinander, ziehen sich an und stofsen sich ab, tun sich Liebes und Leides, tyrannisieren sich und lassen sich tyrannisieren, messen ihren Willen und ihr Selbstgefühl aneinander und wissen sich doch schliefslich miteinander ins Einvernehmen zu setzen. Fast immer beruhen solche Kinderfreundschaften auf der Ergänzung eines starken und eines schwachen Willens, eines unternehmenden und eines rezeptiven Kopfes, eines selbständigen und eines anlehnungsbedürftigen Sinnes. Darin liegt ihr erziehlicher Segen, aber auch ihre Gefahr. Die Überlegenheit kann sich in Ritterlichkeit und Hilfsbereitschaft, kann sich aber auch in brutaler Tyrannei geltend machen, das zaghaftere Kind kann durch einen mutigen Kameraden zu gröfserem Selbstvertrauen erstarken, es kann aber auch ganz verschüchtert und in seinem Zutrauen zu sich selbst geknickt werden. Es wird hier, wo Kinder ohne erziehlichen Zwang und unkontrolliert ihrer Natur folgen, sich häufig das Derbere, Rohere auf Kosten des Zarteren und Edleren behaupten, um so mehr als beim Spiel oft körperliche Kraft, Rücksichtslosigkeit und Verschlagenheit die Führerrolle sichern. Ängstliche und empfindliche Kinder geraten oft in eine wahre Sklaverei bei solchen gröber gearteten Naturen. Zaghaft und ehrgeizig, lassen sie

sich erst ins Schlepptau nehmen und werden dann durch Furcht und falsche Scham in einer Gefolgschaft festgehalten, in der sie um so hilfloser sind, als dabei meist das Vertrauensverhältnis zu den Eltern schon durch allerlei Heimlichkeit untergraben zu sein pflegt. Hier liegt eine Quelle der schwersten und zahlreichsten Kinderkonflikte; es sei nur auch wieder auf das hingewiesen, was Hebbel von seinen Leiden in der Schule erzählt.

Komplizierter und seelisch eingreifender sind die Freundschaften der Kinder im Entwicklungsalter. Knaben und Mädchen werden in diesen Jahren durch ihr Verhältnis zu Freunden und Freundinnen innerlich am stärksten in Anspruch genommen. Es ist gar keine Frage, dafs ihr Gefühlsleben von dieser Seite her am nachhaltigsten und lebhaftesten erregt wird, dafs sie in dieser Zeit von Freunden oder Freundinnen innerlich abhängiger sind als von den Eltern oder Lehrern.

Selbstverständlich ist die Äufserung solcher Freundschaft bei Knaben und Mädchen verschieden, dem Wesen und der Färbung nach aber ist das Gefühl dasselbe. Knaben sind scheuer, herber und zurückhaltender in ihren Äufserungen; bei den Mädchen erwacht in dieser Zeit das Bedürfnis nach körperlicher Zärtlichkeit. Beiden aber ist gemeinsam, dafs sie sich der Lebenssteigerung durch das Gefühl selbst bewufst werden und sie geniefsen. Mit diesem Bewufstsein kann sich eine sittlich fruchtbare Wärme für alles Edle und Vorbildliche, eine schöne Begeisterungsfähigkeit verknüpfen, und so kann es eine Macht, vielleicht der spannkräftigste und weittragendste sittliche Impuls im Leben des Kindes werden. Natürlich aber liegt auch in dieser Entdeckung einer neuen Gefühlssphäre für das Kind eine grofse Gefahr. Der Zug zum Grofsen, zum Heroischen, den es in der Freundschaft zu befriedigen und zu verwirklichen trachtet, kann zu ungesunder Lebensfremdheit führen. Das Glück, das in dem Bewufstsein einer zärtlichen Freundschaft liegt, treibt erregbare Kinder, besonders Mädchen, zu einer Genufssucht des Gefühls, deren Folgen für ihre geistige und körperliche Entwicklung verhängnisvoll sein können. Für den Erzieher erschwerend kommt hinzu, dafs in den Jugendfreundschaften dieser Altersstufen die Neigung sich abzuschliefsen, für sich zu sein, besonders stark ist.

Was kann der Erzieher tun, um das Kind den sittlichen Wert der Freundschaft erfahren zu lassen, und um es vor seinen Gefahren zu schützen?

Es handelt sich zunächst um die Wahl der Freundschaften. Im allgemeinen ist vielleicht den Eltern oder Erziehern gegenüber der Rat, hier die Freiheit und den Geschmack des Kindes zu schonen, mehr angebracht, als die Empfehlung, auch die Freundschaften des Kindes erziehlich zu leiten. Das Experiment, Kinder zusammen zu bringen, weil man wünscht, sie möchten sich anfreunden, mifslingt sehr oft. Vor allem sei man nicht zu ängstlich schlechten Einflüssen rein äufserlicher Art gegenüber, schlechten Manieren z. B. Es ist ganz begreiflich, dafs wohlerzogenen Kindern gerade eine gröfsere Ungebundenheit in den schwer zu lernenden und unbequemen äufseren Formen bei anderen Kindern besonders anziehend und interessant ist. Überhaupt gebe man dem Kinde Gelegenheit, aufserhalb seines Standes Freundschaften zu schliefsen. Man braucht auch da mit der Sorge um schlechte Einflüsse nicht zu ängstlich zu sein. Ein Kind, das im Elternhause reine und gesunde Luft atmet, lehnt das Gemeine, auch wenn es ihm einmal ohne den Schutz des Erziehers gegenübersteht, verständnislos und selbstverständlich ab. Andrerseits ist durchaus nicht gesagt, dafs die gefährlichen Einflüsse immer oder auch nur vorwiegend von dem Verkehr mit Kindern einfacheren Standes zu erwarten sind. Ein solcher Verkehr aber kann das Kind unendlich bereichern, kann ihm an Eindrücken, an Lebenserfahrung unendlich Wertvolles schenken. Freilich mufs darauf geachtet werden, dafs der Standesunterschied in dem Verhältnis wirklich keine Rolle spielt. Ist das der Fall, haben die Kinder ein Gefühl von diesem Unterschied, das Gefühl der Überlegenheit auf der einen, der Ehrfurcht auf der andern Seite, so ist die Freundschaft für beide bedenklich. Häufig wird das bevorzugte Kind durch törichte Äufserungen von Erwachsenen im Hause seines einfacheren Spielkameraden erst auf den Unterschied gebracht, häufig auch kommt die Tatsache

dieses Unterschieds mehr unbewufst in einem Übergewicht des einen Willens über den andern zur Geltung. In beiden Fällen wächst das Kind bewufst in den Klassengegensatz hinein, den es noch nicht kennen sollte.

Eine andere Forderung ist die: lafst das Kind durch seine Freundschaften in eine natürlichere Gemeinsamkeit der Geschlechter hineinwachsen. Freundschaften zwischen Knaben und Mädchen sollten möglichst erleichtert und gefördert, aber nicht wie bisher häufig die Geschlechter schon in der Kinderstube isoliert werden. Man sollte ein Mädchen, das seine Liebhabereien zu Knabenspielen ziehen, gewähren lassen und umgekehrt einen Jungen nicht mit törichten Anspielungen auf seine Männlichkeit verspotten, wenn er gern mit Mädchen Mädchenspiele treibt. In dem kameradschaftlichen Verkehr der Geschlechter untereinander liegt das beste Palliativ gegen die Überreiztheit der Backfischfreundschaften, gegen die abenteuerliche Romantik von Tertianerbündnissen. Die Geschlechter korrigieren sich gerade in diesen »Flegeljahren« gegenseitig vortrefflich. Natürlich werden sich besonders in gröfserem Kreise auch Isolierungsbedürfnisse zeigen. Die Mädchen werden manchmal ihre eigenen Wege gehen und die »lümmeligen Jungens« nicht dabei haben wollen, und die Jungen werden sich zuweilen die Beteiligung der »zimperlichen Mädchen« verbitten. Das ist natürlich, und ein auf das Prinzip der Koedukation eingeschworener Erzieher dürfte da keinen Zwang ausüben. Im ganzen aber sollte man den Geschlechtern schon im Kindesalter helfen, gemeinsame Interessen, gemeinsame Ziele und Aufgaben zu suchen.

Das schwerste Problem für den Erzieher liegt in der Tatsache, dafs die Freundschaft des Kindes ein Vertrauensverhältnis ist und dem Kinde Pflichten auferlegt, die auch der Erzieher achten und schonen mufs. Die Freundschaft ist zunächst häufig ein Besitz, den das Kind für sich allein haben möchte, und es ist pädagogisch sicherlich durchaus falsch, sich in sein Vertrauen zu drängen. Es sind gerade die feinfühligsten Kinder, die für ihr Gefühlsleben das Bedürfnis der Zurückhaltung und Verschwiegenheit haben. Der Erzieher mufs versuchen, ohne dem Kinde Geständnisse abzuzwingen, die es nicht freiwillig gibt, dem Kinde innerlich so nahe zu bleiben, dafs er es unter Umständen schützen und vor seelischem Schaden hüten kann. Denn dieses Schutzes wird es zuweilen bedürfen. Das Eingreifen des Erziehers in solche Kinderfreundschaften erfordert den äufsersten pädagogischen Takt, wenn nicht das Kind in Konflikte zwischen seinen Freundespflichten und seinen Pflichten gegen den Erzieher kommen soll, Konflikte, aus denen das Vertrauensverhältnis zum Erzieher häufig mit einem Rifs hervorgeht. Das Zueinanderstehen von Kindern gegen den Lehrer, gegen die Autorität kann in mancher Hinsicht fast einen sittlichen Hintergrund haben. So wie das Gericht in gewissen Fällen das Recht der Zeugnisverweigerung gibt, so sollte auch dem Kinde zum Schutz seiner Freundschaft ein solches Recht moralisch zugestanden werden. In der Verstocktheit eines Kindes aus Freundestreue steckt eine gewisse Noblesse, deren Wert der Erzieher anerkennen mufs. Natürlich mufs das Kind allmählich begreifen lernen, dafs Freundestreue niemals etwas Schlechtes zudecken helfen darf, aber der Erzieher mufs sich klar sein, dafs der Kampf zwischen dem abstrakten Gebot und der konkreten Forderung der Freundschaft für ein Kind recht schwer ist.

Das wesentlichste Mittel, ja der einzige Weg, dem Kinde solche Konflikte zu ersparen oder doch zu erleichtern, liegt darin, dafs der Erzieher selbst sein Freund ist. Wenn das Kind, nicht um eines Gebotes, nicht um der blofsen Autorität willen, sondern als eigentlichen Ausdruck seiner inneren Stellung zum Erzieher freundschaftliches Vertrauen zu ihm fühlt, so wird es auch ihm gegenüber die Pflichten dieses Vertrauens empfinden und erfüllen. Auf diesem Wege wird ihm das Unrecht des Zusammenhaltens gegen den Lehrer leichter begreiflich werden, es wird fühlen, dafs es auch hier nicht nur ein Gebot, sondern ein Vertrauensverhältnis verletzt.

Berlin. Gertrud Bäumer.

Jugendhorte

s. Knabenhorte

Jugendliche Verbrecher, ihre Behandlung

s. Verbrecher, jugendliche

Jugendliteratur

1. Altertum. 2. Mittelalter. 3. Reformationszeitalter. 4. Neuere Zeit. 5. Neueste Zeit.

1. Altertum. Das Altertum hatte keine eigentliche Jugendliteratur, obwohl Plato und Aristoteles diesen Mangel erkannten, und Quintilian, Seneca und Horaz auf den Einflufs des Dichters in der Jugendbelehrung hinwiesen.

2. Mittelalter. Auch in frühchristlicher Zeit und im Mittelalter fehlte es an Lehr- und Kinderbüchern. In den Klosterschulen wurden Homer, Plautus und Terenz, besonders aber Virgil gelesen, der noch über das Mittelalter hinaus in hohem Ansehen stand. Augustin erzählt in seinen »Bekenntnissen«, dafs er als Knabe die Griechen hafste, dagegen den Lateinern mit Begeisterung zugetan war.

Im späteren Mittelalter traten sporadisch schüchterne Versuche zur Abfassung von Jugendschriften auf.

So erschien 1435 der Reimkalender von Konrad von Dankrotzheim zu Hagenow im Elsafs. Seine Landsleute Lorenz und Scherer haben dem Verfasser in ihrer Geschichte des Elsafs ein rühmliches Denkmal gesetzt. »Der Mann«, so heifst es, »hat etwas unbeschreiblich Anheimelndes und Herzliches in diesem Buch trotz des trockenen Themas, das er gewählt. Er will den Kindern den kirchlichen Festkalender einprägen. Er nimmt das Jahr von Monat zu Monat durch, charakterisiert die Jahreszeiten, erwähnt die Feste, die bedeutendsten Heiligen. Dabei weifs er aber soviel von Liebenswürdigkeit und Natursinn zu entwickeln, er weifs soviel Rücksicht auf das tägliche den Kindern bekannte Leben einzuweben, er weifs den Kleinen soviel schöne Dinge vorzugaukeln und sich überhaupt der kindlichen Weltanschauung so trefflich anzubequemen, dafs er wohl nicht zu viel sagt, wenn er in aller Bescheidenheit seinem Werkchen nachrühmt:

Es kann die Kinder zur Schule locken,
Und Semmelkuchen in Milchrahm brocken
Und in den süfsen Honigseim.
Und machte es Konrad Dankrotzheim
Aller Kinder Patron.«

Etwas früher, um 1400 verfafste ein Anonymus der »Sela Trost«, eine Art Exempelbuch zu den 10 Geboten, das verschiedene Umarbeitungen erfahren hat und weit verbreitet war. Dann wurden der »Winsbeke«, die »Winsbekin«, »Freidanks Bescheidenheit«, »Der Stricker« u. a. derartige Bücher der Jugend ohne Bedenken in die Hand gegeben, und charakteristisch für die damalige Zeit ist Thomasin von Zerklärs Ansicht, dafs die Ritterpoesie mit ihrem romantischen Überschwang und ihrer Phantastik für die Jugend bestimmt sei, denn sie könne sich an vielen Schicksalen ein Beispiel nehmen.

Im »welschen Gast« gibt er ein Verzeichnis derjenigen Bücher, die ihm als Jugendlektüre besonders geeignet erscheinen. »Jungfrauen« meint er, »mögen die Geschichten von Andromache und Penelope, die Enita und die Erzählung von Blancheflor lesen, »sind sie auch nicht alle Königinnen, sie mögen's sein von edlen Sinnen«, Junker dagegen sollen Erec, Gawein und Iwein, die Geschichten von Artus, Alexander und Karl dem Grofsen lesen, das entzündet ihren Mut.

In gleicher Weise dürfen die alten Volkssagen von Oktavian, Fortunat, dem armen Heinrich, den Haimonskindern, der schönen Magelone, Dr. Faustus usw. wie alle jene Schwänke, die im Pfaffen Ameis, im Rollwagenbuch, im Eulenspiegel und im Larenbuch gesammelt wurden, den Kindern zugänglich gewesen sein und mit Bestimmtheit ist anzunehmen, dafs sie Volkslieder gelernt und gesungen haben.

3. Reformationszeitalter. Im Reformationszeitalter bereicherte Luther die Jugend- oder richtiger die Volksliteratur durch Übersetzung der Bibel, die bald in Folio mit Kupfern herausgegeben wurde. Die Meriansche Bibel, die auch den Knaben Goethe manche Stunde fesselte, erschien 1630, die Nürnberger Foliobibel 1641.

Für den Schulgebrauch verfafste Luther den Katechismus und übersetzte Äsops Fabeln. Ferner empfahl er Chroniken und Historien für Schüler, »denn dieselben sind

wundernütze, der Welt Lauf zu erkennen und zu regieren«. Und dafs Luther ein eifriger Verteidiger der Schulaufführungen war, ist bekannt. »Die Kindlein sind die feinsten Spielvögel«, sagt er, »die reden und tun alles einfältig von Herzen und natürlich. An den Alten hat man solche Gnade nicht, es fleufst und gefällt nicht so wohl, denn was gefärbt ist, das verliert die Gunst, es machet nicht so viel Lust, als das so von Herzen natürlich zugehet.« Schon früher waren an vielen Lateinschulen Dramen von Plautus und Terenz aufgeführt, nun aber verfafsten Männer wie Frischlin, Heineccius, Naogeorg, Hegendorffius, Jakob Schöpper, Cornelius Schonaeus, selbst Reuchlin und Agricola lateinische Dramen für den Schulgebrauch. Der Vater der eigentlichen Schulkomödien aber ist Christian Weise, der als Rektor des Gymnasiums zu Zittau in der Lausitz nahezu fünfzig Schuldramen geschrieben hat, die nicht allein in seiner Schule zur Aufführung kamen, sondern auch zum gröfsten Teil durch den Druck verbreitet und vielfach gelesen wurden. Seitdem sind Schulaufführungen, wenngleich nicht wie damals als Hauptbildungsmoment betrachtet, doch von den meisten Pädagogen als Anregung zur Vervollkommnung der mündlichen Ausdrucksweise unterstützt und durch die Märchendichtung der Romantiker neu belebt worden. Dr. Dettmer führt in seiner »Musterung der deutschen Jugendliteratur« vom Jahre 1844 verschiedene Sammlungen von Kinderschauspielen, Kindertheatern und dramatischen Jugendspielen an.

Was das Reformationszeitalter sonst noch zeitigte, das waren nebst dem kleinen Katechismus Lehrbücher verschiedener Art. 1557 erschien »Ein new ausgesetztes Lesebuch«. Etwas später verfafste Michael Neander, ein Freund und Schüler von Melanchthon, ein Lehrbuch der Geographie »Orbis terrae succincta explicatis«, das mit Erzählungen und Beschreibungen merkwürdiger Städte und berühmter Persönlichkeiten gespickt war. Von historischer Lektüre wird Gottfried von Viterbos Kaiserchronik genannt, nebst dem Theatrum Europaeum von Schlederus und Pater Laurembergs Acerra philologica, welcher die neue Acerra philologica folgte, die Goethes »Kopf mit allerlei Schwänken, Mythologien und Seltsamkeiten füllte«. Aufserdem widmete Rollenhagen der Jugend seinen »Froschmäuseler«; der Simplicissimus von Grimmelshausen fand eine Bearbeitung für sie und Erasmus von Rotterdam schrieb seine Colloquia et Praecepta artis vivendi in usum inventutis. Auch ein Buch unter dem Namen »Cato« bekannt, das lateinische Distichen zum Inhalt hatte, wurde viel gelesen, und in den Lateinschulen waren selbstverständlich die griechischen und römischen Klassiker in Gebrauch. In Sturms und Trotzendorffs Schulen stand besonders Cicero in Ansehen; dagegen bietet ein Schulprogramm von Hieronymus Wolf, Rektor des St. Annengymnasiums zu Augsburg, einen reicheren Lesestoff. Dort sind verzeichnet: Ovid, Tibull, Catull, Properz, Cicero, Virgil.

4. Neuere Zeit. Die Entstehung der typischen Jugendliteratur fällt in Deutschland jedoch erst in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts und die Anregung dazu ging von Frankreich und England aus. Dort erschien 1699 Fenelons »Telemach«, der 130 Ausgaben erlebte und 1734 von Neukirch ins Deutsche übertragen wurde. Ein halbes Jahrhundert später trat Mad. Le Prince de Beaumont mit dem Magazin des enfants ou dialogues entre une sage gouvernante et plusieurs de ses élèves ... hervor und gewann mit diesem Werk, das 1758 von Johann Joachim Schwabe ins Deutsche übersetzt wurde, fast denselben Einflufs auf die Gestaltung der deutschen Jugendliteratur als Daniel Defoes Robinson Crusoe, der 1777 durch die Basedowsche Schule Eingang in Deutschland fand.

Der Gründer derselben war Bernhard Basedow aus Hamburg, der 1758 in seiner »praktischen Philosophie« pädagogische Reformgedanken verkündet hatte und, gestützt auf Rousseaus »Emil« 1744 unter dem Protektorat des Fürsten das Philanthropin in Dessau eröffnete. Bald darauf erschien sein »Elementarwerk mit 100 Kupfern und einem geordneten Vorrat aller nötigen Erkenntnis zum Unterricht der Jugend von Anfang bis zum akademischen Alter.« Das Buch hatte schon einen Vorläufer in dem »Orbis pictus« des Amos Comenius, der 1651 in Nürnberg gedruckt wurde und füglich als das erste Bilderbuch für Kinder angesehen werden kann. Er ist zu wiederholten Malen und wohl zuletzt im Jahre 1805 in Breslau aufgelegt

und sollte »teils eine gemalte Sinnenwelt vor das Auge des Kindes bringen, teils ein Erleichterungsmittel zur Erlernung fremder Sprachen sein. »Wenn man das Buch als ersten Versuch betrachtet«, sagt Niemeyer, »und wenn man in Anschlag bringt, was damals Kunst und Buchhandel war, so mufs man die Ausführungen mit wenigen Ausnahmen, sehr verständig finden.« Indessen hält er das Elementarwerk im Vergleich mit dem Orbis pictus für einen Riesenfortschritt, wogegen Goethe meinte, »dafs die Zeichnungen noch mehr, als die Gegenstände zerstreuten, weshalb es auch der sinnlichen Methodik des Amos Comenius nachzustellen sei«. Diese Ansicht ist noch heute mafsgebend, obwohl Basedow der neueren Methodik dadurch näher kommt, dafs er vom Nahen zum Entfernten geht. Sein Elementarwerk zeigt auf der ersten Tafel verschiedene Lebensmittel, auf der zweiten die Unarten der Kinder beim Essen, die dritte gibt eine Anzahl Bekleidungsstücke und die nötigen Vorsichtsmafsregeln zu ihrer Schonung. Es folgen dann weitere Darstellungen, welche die Entwicklung der Sinne und Triebe veranschaulichen sollen. Später werden soziale Einrichtungen, Handwerke, Künste, Weltgeschichte, Naturereignisse behandelt und mit vier Ergänzungstafeln geschlossen.

Comenius läfst dagegen das Kind von einem Gelehrten zuerst in die äufsere Welt einführen. Es wird mit Naturerscheinungen, Pflanzen, Steinen, Metallen, Tieren, dann mit der Krone der Schöpfung, dem Menschen, bekannt gemacht. Daran schliefsen sich die verschiedenen Berufsarten, Spiele, Künste, Wissenschaften usw. Der zweite Teil bildet eine Ergänzung zu dem ersten. Er beginnt mit dem Musiker und schliefst mit dem Taschenspieler. Die Bilder sind für unsern heutigen Geschmack äufserst dürftig, der beigegebene Text wirkt nüchtern. Auch in den bildlichen Darstellungen des Elementarwerkes hat der sonst so geniale Chodowiecki öfter fehlgegriffen, so dafs sie in der Tat zerstreuen oder verwirren.

Trotzdem aber sind beide Werke von hoher Bedeutung für die Jugendliteratur und lange bestimmend für die ganze Geschmacksrichtung gewesen. Löhr, Seidel, Lossius (Moralische Bilderbibel, 5 Teile. Gotha, 1805—1814 und historischer Bildersaal 1815—1831), sie alle treten in die Fufsstapfen des Orbis picti und des Elementarwerkes. Auch die »Bilderbücher für Kinder gesitteter Stände« von Houwald, »Bildergalerie für Söhne und Töchter aus dem Reiche der Natur, Kunst und Sitten, 15 Bde. Berlin 1794—1806; Neue Bildergalerien für die Jugend, Gotha 1829; Geschichte der Deutschen für die Jugend, 12 Bde. Leipzig 1797—1826 sind in ähnlicher Weise angeordnet. Für das bedeutendste Werk dieser Gattung ist das sogenannte Bertuchsche Bilderbuch anzusehen, »enthaltend eine angenehme Sammlung von Tieren, Pflanzen, Blumen, Früchten, Mineralien, Trachten und allerhand anderen unterrichtenden Gegenständen aus dem Reiche der Natur, der Künste und Wissenschaften, alle nach den besten Originalen gewählt, gestochen und mit einer kurzen wissenschaftlichen und den Verstandeskräften eines Kindes angemessenen Erklärung begleitet.« Es besteht aus 12 Bänden in grofs Quart, deren Tafeln mit Abbildungen jedesmal ein paar Seiten Text in Deutsch, Englisch, Französisch und Italienisch beigefügt sind. Niemeyer räumt dem Bertuchschen Bilderbuch einen der ehrenvollsten Plätze unter derartigen Unternehmungen ein. Und es mag von gleicher Güte und mit gleicher Sorgfalt zusammengetragen auch nichts wieder erschienen sein, obwohl Sammelwerke sich bis in unsere Zeit grofser Beliebtheit erfreuen. Auch der Name Orbis pictus ist für diese Bücher gern beibehalten. Dettmer gibt in der Musterung der deutschen Jugendliteratur eine ganze Reihe von Orbis pictis, die in den vierziger Jahren erschienen, resp. neu aufgelegt sind. Kühner führt einen Orbis pictum von Laukhardt an, der 1856 herauskam und das letzte Buch dieser Gattung »Die Welt in Bildern« (Orbis pictus) von Hottinger, erschien 1881.

Schon vor dem Erscheinen des Elementarwerkes (1771), hatte Basedow mit dem »Kleinen Buch für Kinder aller Stände« die Anregung gegeben zur Abfassung aller jener Abc- und Lesebücher, von denen nur wenige den Namen aus dem Strom der Vergessenheit gerettet haben. Die »bekannten und berüchtigten Reime« des Bienrodschen Abc-Buches hat Jean Paul in seinem »Leben Fibels« (1811) verwandt.

Basedows pädagogische Ideen wurden

von Campe und Salzmann aufgenommen und von ihnen ist auch die weitere Anregung zur modernen Jugendliteratur ausgegangen. Campe ist hauptsächlich durch seinen »Robinson den Jüngeren« bekannt geworden, den er dem Engländer Defoe nachdichtete, dessen Robinson Crusoe einen Siegeszug durch das gebildete Europa gemacht hatte. Rousseau wollte seinem Emil dies Buch zuerst und eine Zeitlang ganz allein in die Hände geben. »Es soll der Text sein«, sagt er, »von dem unsere Unterhaltung über die menschlichen Erfindungen und Wissenschaften ausgeht.«

Von demselben Grundgedanken wie Rousseau, ist auch Campe in der Darstellung seines Robinson ausgegangen. Ein Vater, oder vielmehr ein Erzieher erzählt im Kreise seiner Zöglinge und seiner eigenen Kinder, die Schicksale und Erlebnisse des Robinson und zwar so, dafs die Erzählung mehr einer Unterhaltung gleicht. Es werden nämlich an alle auffälligen Begebenheiten, an jedes fremde Wort Fragen und Antworten geknüpft und eine Fülle von erziehlichen Maximen, von naturwissenschaftlichen, kulturhistorischen, geographischen und moralischen Belehrungen eingelegt.

Der Campische Robinson rief eine ganze Anzahl von Robinsonaden hervor. Niemeyer nennt über zwanzig und Fricke führt als die bedeutendsten an: Franz Hoffmann, »Der neue Robinson oder Schiffbruch des Pazific«; Wilhelm Fricke, »Der schwarze Robinson«; David Wyfs, »Der schweizerische Robinson«. Karl Wezel bearbeitete die englische Ausgabe für das Philanthropin, aufserdem erschienen noch drei andere Übersetzungen des echten Robinson, und als Unikum gibt es sogar eine Ostfriesländische Robinsonin.

Kaum weniger als sein Robinson wurden Campes Reisebeschreibungen gelesen, und auch Salzmanns »Heinrich Glaskopf« und »Karl von Karlsberg« erfreuten sich, wohl infolge ihres populären Stils, grofser Beliebtheit.

Wie sehr am Ende des achtzehnten Jahrhunderts das Interesse für die Jugendschriftstellerei zu Tage trat, beweist die Tatsache, dafs ein Mann, wie der Göttinger Historiker Schlözer mit der Biographie Jan van Leydens als »Neujahrsgeschenk aus Westfalen für einen deutschen Knaben«, 1. Stück, 1784 hervorkam. Die Fortsetzung »Geschichte aus Obersachsen« für einen Deutschen Knaben, Geschichte des schwärmerischen Pfarrers und Bauernfeldmarschalls Theodor Münzer 1786, soll dagegen nach Ludwig Göhring, »Die Anfänge der deutschen Jugendliteratur,« Nürnberg 1904, nicht von ihm selbst herrühren, sondern von A. R. Warlich geschrieben sein.

Auch Gellert, Bodmer und Karl Philipp Moritz, der Verfasser des »Anton Reiser« und einer noch heute reizvollen griechischen Götterlehre, schrieben für die Kinder. Den gröfsten Erfolg aber hatte Christian Felix Weifse mit seinem 1775 gegründeten »Kinderfreund«.

Der bekannte Sprachforscher Johann Christoph Adelung hatte von 1772—1774 das »Leipziger Wochenblatt für Kinder« herausgegeben und damit eine ganze Flut solcher Unternehmungen hervorgerufen, wie Weifse mit glücklicher Hand den Reigen der »Kinderfreunde« eröffnete. Fast jede Stadt spendete ein Wochenblatt für ihre heranwachsende Jugend, jeder Erzieher fühlte sich berufen seinen Zöglingen einen Kinderfreund zu widmen. Göhring gibt in dem oben zitierten Buche ein chronologisches Verzeichnis der von 1772 erschienenen Zeitschriften und Kinderfreunde, aus welchem die hauptsächlichsten angeführt sein mögen. 1774—1777, Niedersächsisches Wochenblatt für Kinder (Hannover). 1775, An die Jugend, Eine Wochenschrift (Schwerin). 1775—1776, Der Zögling und 1776—1777 Hamburger Wochenblatt für Kinder von Johann Heinrich Röding (Hamburg). 1776—1779, Der Jugendbeobachter. Zur Fortbildung des Geistes, Geschmacks und Herzens der erwachsenen Jugend (Hannover). 1777 ff., Wochenblatt für Östreichs Jugend (Wien). 1779 ff., Der Jugendfreund (Augsburg). 1780 ff., Nürnberger Kinderzeitung mit der fremdsprachlichen Beilage »Ephemerides Lipsiae«. 1780 bis 1792, Jugendfreuden. Eine Monatsschrift (Weifsenfels). 1781, Jugendzeitung (Eisenach). 1782—1784, Die Dessauische Zeitung, eine Fortsetzung des in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre entstandenen »Philanthropischen Journals »und von 1784—1795 unter dem Titel »Deutsche Zeitung für die Jugend« von Rudolf

Zacharias Becker herausgegeben. 1782 bis 1785, Monatsschrift für Kinder und ihre Freunde (Schwerin). 1782—1785, Jugendzeitung und Jahrbuch nebst Beilagen (Wesel). 1783, Wochenblatt für Kinder zur Verbesserung der häuslichen Erziehung und des Schulunterrichts (Öls). 1783, Jugendzeitung (Kehl). 1784, Meſsgeschenk für Kinder nützlichen und moralischen Inhalts. Ein Wochenblatt (Leipzig). 1784, Der Jugendgesellschafter, herausgegeben von Johann Christoph Fröbing in Stendal. 1784 bis 1786, Kinderakademie, Eine Monatsschrift (München). 1785--1786, Hebe (Gera). 1786, Lehrreiche Nebenstunden (Berlin). 1786, Leseblatt für die Jugend von Johann Heinrich Röding (Hamburg). 1786, Bibliothek für Jünglinge und Mädchen (Hamburg). 1787, Wöchentliche Unterhaltungen (Hamburg). 1787 bis 1788, Schriften an Karolinchen. Eine Zeitschrift von Ahorner (Augsburg). 1788 bis 1795, Jugendfreund in angenehmen und lehrreichen Erzählungen. 6 Bände, (Quedlinburg). 1789, Prager Kinderzeitung, wöchentliche Unterhaltungen. 1792—1794, Der Jugendlehrer von Johann Heinrich Röding (Hamburg). Der Kinderfreund, von Christian Felix Weiſse; von 1776—1782 erschienen 5 Auflagen zu je 24 und 12 Bänden. 1784 ff., Briefwechsel der Familie des Kinderfreundes von Christian Felix Weiſse (Leipzig). Der Kinderfreund, ein Lesebuch zum Gebrauche für Dorfschulen, von Friedrich Eberhard von Rochow 1776, der zahllose Auflagen und Nachdrucke erlebte. 1780—1785, Der sanftlehrende Kinderfreund (Hamburg). 1786, P. A. Winkopp. Der neue Kinderfreund zur belehrenden und unschuldigen Unterhaltung der Jugend (Wien). 1797—1804, Der neue Kinderfreund. 12 Bände von Carl August Engelhardt und 1799—1803 Briefwechsel des neuen Kinderfreunds von demselben. 1777, Sittenlehrende Erzählungen (Überarbeitung des Rochowschen Kinderfreundes durch einen Schweizer). 1789, Der Kinderfreund, von Johann Ferdinand Schlez. 1794, Der kleine Kinderfreund in belehrenden Erzählungen. 1801, Der brandenburgische Kinderfreund. 1810, Der patriotische Kinderfreund. 1803, Der reisende Kinderfreund. 1804, Der physikalische Kinderfreund, oder was Kinder von Fabriken zu wissen nötig haben. Der deutsche Kinderfreund, ein Lesebuch für Volksschulen von Friedrich Philipp Wilmsen, der 1846 in der 182sten Auflage durchgesehen und verbessert von F. A. Pichon in Berlin herauskam.

Nicht minder zahlreich waren die Verfasser religiöser und moralischer Erzählungen. Neben Johann Hübners »Zweimal 52 auserlesenen biblischen Historien« (zuerst erschienen 1668 in der 76. Auflage bearbeitet von August Christian Rauschenbusch, Schwelm 1878), erfreuten sich Stoys »Kinderbibel«, Millers »Erbauliche Erzählungen der vornehmsten biblischen Geschichten zur Erweckung eines lebendigen Glaubens und der wahren Gottseligkeit in der Jugend« (1764). Jakob Friedrich Feddersens »Leben Jesu« (1775) und »Die ältesten Geschichten der Bibel in Erzählungen auf Spaziergängen« (1784) groſser Beliebtheit.

Von den unzähligen moralischen Erzählungen und Sittenlehren für Kinder seien nach Göhring aufgeführt: 1751 Th. Brocks Krone des Alters und goldene Äpfel für Jünglinge. 1753 ff. Johann Peter Miller, Moralische Erzählungen. 1764. Das Buch der Wahrheit und der Tugend zum Geschenk der Alten an ihre liebe Jugend, nebst einem kurzen Anhang moralischer Gedanken über Zeit, Tod und Ewigkeit. 1773. Joseph Zimmermann, Briefe für einen Knaben von einer kleinen Sittenakademie nach Gellerts Grundsätzen zum Nutzen und Vergnügen (Augsburg). 1776. Moral für die Jugend. 1777. A. Sutor, Aufklärungen für die Jugend. 1778. Sittenlehre für Kinder nach Gellert. 1779. Für Hamburgs Töchter. 1780. Schmuckkästchen für die Jugend oder moralische Erzählungen in alphabetischer Ordnung (Wien). 1780. Gedenk- und Sittensprüche für die Jugend (Berlin). 1782. Christian Gotthilf Salzmann, Moralisches Elementarbuch nebst einer Anleitung zum richtigen Gebrauch. 1783. Joachim Heinrich Campe, Teophron oder der erfahrene Ratgeber für die unerfahrene Jugend. Ein Vermächtnis für seine gewesenen Pflegesöhne und für alle erwachsenen jungen Leute, welche Gebrauch davon machen wollen, 2 Teile (Hamburg) (2. Auflage, Wolfenbüttel 1786. 3. völlig umgearbeitete Auflage, Braunschweig 1790. 4. Aufl. 1796. 5. Aufl. 1799. 6. Aufl.

1806. 7. Aufl. 1819). 1784. Ernesti, Kleine Moral für Kinder. 1785. Der Sittenlehrer. Ein Neujahrsgeschenk für Kinder von einem Kinderfreund (Weifsenfels). 1785. Sophie von La Roche, Brief an Lina. 1785. Schummel, Moralische Kinderbibliothek für den deutschen Adel. 3 Teile (Liegnitz). 1785. Euphemien oder der nach guten und nachahmungswürdigen Mustern sich bildende Jüngling (Berlin). 1785. Zur Bildung für die Welt und das Leben in Palästen. 1786. Sittenszene für die Jugend weiblichen Geschlechts (München). 1786. Der höfliche Schüler oder Regeln zu einem höflichen und artigen Betragen (Nürnberg). 1787. Christian Gottfried Klose, Handbuch für junge Frauenzimmer vom Stande bei ihrem Eintritt in die Welt. 1788. Auserlesene Äsopische und andere Fabeln nebst beigefügter Moral für junge Leute (Frankfurt a. M.). 1789. Moralische Beispiele für junge Frauenzimmer. 3 Teile (Leipzig). 1789. Joachim Heinrich Campe, Väterlicher Rat für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron. Der erwachsenen weiblichen Jugend gewidmet. 1789. Wittengel. Anleitung zum weisen und frohen Genufs des Lebens. Zunächst für die Jugend. 1790. Jakob Friedrich Feddersen, »Kleines biblisches Sittenbuch für Kinder von reiferem Alter,« darin Salomons Bücher zu ihrer Erbauung angewandt sind (Hamburg).

Die Fabeldichtung durch Luther in den Dienst der Jugendbelehrung gezogen und auf seine Anregung von Melanchthon und Mathesius gepflegt, trieb im 18. Jahrhundert ihre höchste Blüte. Lessing verfafste ein Buch Fabeln nach Äsopischem Muster, Hagedorn ging bei den Franzosen in die Schule, Gellert bot 1764 seine Fabeln und Erzählungen, Lichtwer, Pfeffel, Gleim, Friedrich Wilhelm Zachariä, Langbein, Tiedge, Fröhlich, Krummacher und andere haben Fabeln gedichtet. Den glücklichsten Griff in dieser Gattung aber tat Wilhelm Hey mit seinen »Fünfzig Fabeln für Kinder«. In Bildern, gezeichnet von Otto Speckter. Nebst einem ernsthaften Anhang, die 1833 bei Perthes in Gotha erschienen und seitdem Auflage um Auflage erlebt haben.

An die Fabeldichter reihen sich die Liederdichter. Als Christian Felix Weifse 1765 mit seinen »Kinderliedern« hervorgetreten war und einen Band »Wiegenlieder« auf des Prinzen Ernst Wiege gelegt hatte, fand er viele Nachahmer. Friedrich Justus Bertuch in Weimar verfafste 1772 »Wiegenliederchen«, Wilhelm Burmann 1773 »Kleine Lieder für kleine Mädchen« und liefs im selben Jahr die kleinen Jünglinge nicht unbeschenkt. Pfeffel trat 1778 mit »Liedern für die Kolmarsche Kriegsschule«, Christian Adolf Overbeck zu Lübeck mit »Fritzchens Lieder« hervor. Magdalene Philippine Engelhard, die Tochter des Historikers Johann Christoph Gatterer, kam 1787 mit einem »Neujahrsgeschenk für liebe Kinder« heraus.

5. Neueste Zeit. Im 19. Jahrhundert haben Hoffmann von Fallersleben, Friedrich Güll, Graf Pocci und Hermann Kletke das Kinderlied mit seltener Meisterschaft gepflegt.

Hoffmann von Fallersleben trat 1827 mit dem »Siebengestirn gevatterlicher Wiegenlieder« in die Reihe der Kinderdichter. Erst 1843 folgten »Fünfzig Kinderlieder, 1845 »Fünfzig neue Kinderlieder«, 1847 »Vierzig Kinderlieder«, 1848 »Hundert Schullieder«, 1883 »Die Kinderwelt in Liedern«, 1855 »Kinderleben«, 1859 »Fränzchens Lieder«.

Friedrich Güll gab 1836 mit Graf Pocci zusammen »Die Kinderheimat in Liedern und Bildern« heraus, der bis 1873 andere Bücher von beiden Verfassern folgte. Graf Pocci war zugleich Maler und Illustrator.

Kletke verfafste seit 1846 Kinderlieder, die 1882 gesammelt erschienen.

Einen weiteren bedeutenden Einflufs auf die Entwicklung der Jugendliteratur hatten die Romantiker. Sie lieferten eine Fülle von Übersetzungen und erschlossen die Märchen- und Sagenwelt. Es ist über den pädagogischen Wert und Unwert des Märchens viel geschrieben worden und eine ganze Anzahl von Pädagogen haben gegen das Märchen Front gemacht, um es aus Kinderstube und Schule zu verbannen, weil die Unwahrheit und absichtliche Täuschung vom pädagogischen Standpunkt bedenklich scheinen. Aber schon Jean Paul trat dieser Ansicht lebhaft entgegen, »Kinder sind kleine Morgenländer«, sagt er; »blendet sie mit einem weiten Morgenlande, mit Tau-

blitzen und Blumenfarben. Setzt ihnen wenigstens im Erzählen die Schwingen an, die sie über unsere Nordklippen und Nordkaps wegführen in warme Gärten hinein.« Und Jakob Grimm hat seine »Kinder- und Hausmärchen« mit den Worten verteidigt: »Märchen sind die Poesie der Kinder. Und greifen nicht unsere Märchen zum Teil, ja zum gröfsten Teil tief in die moralische Erziehung ein? Weht nicht auch durch sie ein Sittlichkeits- und Rechtsgefühl, das in so duftendem Gewande dem Kinderherzen sich anschmiegt?«

Von allen Märchensammlungen kommt der Grimmschen keine an Schönheit gleich und an poetischer Reinheit und Mythe. Neben ihr können die Märchen von Musäus Bechstein und Hauff geschätzt werden, alle andern Nachdichtungen sind wertlos wie das Kunstmärchen, von dem nur der einzige Andersen auszunehmen ist.

Nicht so reich wie an Märchensammlungen ist die Jugendliteratur an Sagenbüchern. Hervorzuheben sind zunächst die deutschen Sagen der Gebrüder Grimm, Schwabs Volksbücher. Höcker, Deutsche Heldensagen und die vielen lokalen Sammlungen, von denen meist Auswahl-Sammlungen für die Jugend erschienen sind. Von nicht deutschen Sagen werden Niebuhrs griechische Heroengeschichten an seinen Sohn erzählt; Schwab, Die schönsten Sagen des klassischen Altertums; Stoll, Die Sagen des klassischen Altertums, Andrä, Griechische Heldensagen für die Jugend, geschätzt.

Auf dem Gebiet der Geschichte und Biographie dagegen ist die Arbeit äufserst ergiebig gewesen. Die Welt-Geschichte haben seit Schröckh vornehmlich Weber, Becker, Oeser und Nösselt bearbeitet. Von deutschen Geschichtsbüchern seien die von Kohlrausch, Duller, Bender, Dittmann und Wirth genannt. Die preufsische Geschichte erzählten Saegert, Vormbaum, Ludwig Hahn. Einzelne Abschnitte aus der deutschen Geschichte behandelten Kleinschmidt »Die Befreiung Germaniens vom Römerjoche; Jahn, Geschichte der Freiheitskriege; Tanera, Der Krieg von 1870/71; König, Der grofse Krieg gegen Frankreich. Vorzügliche Biographien lieferten Niemeyer (Heldenbuch); Neumann-Strela, Deutschlands Helden in Krieg und Frieden; Geschichtsbilder von Grube, Ferdinand Schmidt, Adami (Königin Luise), Petsch (Kaiser Wilhelm, Fürst Bismarck) usw., Eine Geschichte der Griechen für die reifere Jugend, schrieb Gustav Pfizer, eine Geschichte der Römer Franz Fiedler. Aufserdem fehlt es auch hier nicht an Biographien und Einzeldarstellungen.

Zu einer ganz unübersehbaren Fülle ist die geographische Unterhaltungsliteratur seit Campes und Salzmanns Zeit angewachsen. Wie diese bedienen auch die heutigen Schriftsteller dieser Art sich gern der Reisebeschreibungen. Bekannt und viel gelesen sind die Land- und Seereisen von Wilhelm Harnisch, Cook, der Weltumsegler. Zur besseren Lektüre gehören: Charakterbilder aus der Länder- und Völkerkunde von Karl Müller; Die Länder- und Völker der Erde von Biernatzki; Kulturhistorische Erzählungen aus Deutsch-Afrika von Falkenhorst; Aus dem Morgenlande von Brugsch-Pascha; Reisen in der Sahara und im Sudan von Gustav Nachtigall; Reise durch den dunklen Weltteil von Stanley.

Auch die Naturwissenschaft ist für die Jugend vielfach ausgebeutet worden. Am meisten geschätzt sind wohl: Grubes Naturbilder; Brehms Tierleben; Hermann Masius, Naturstudien und Skizzen aus der Pflanzen- und Tierwelt; Tschudi, Tierleben der Alpenwelt. Ferner seien genannt: Brendel, Erzählungen aus dem Leben der Tiere; Beumer, Wanderungen durch das Tierreich; Stieler, Tiergeschichten aus alter und neuer Zeit; Karl Rufs, In der freien Natur; und das ganz vorzügliche Werk der englischen Schriftstellerin Arabella Buckley, Das Feenreich der Wissenschaft.

Die Kindernovellistik datiert von Campe und Salzmann und andern Philanthropen her. Bei ihnen ist der katholische Pfarrer Christoph von Schmid in die Schule gegangen. Seine Ostereier eröffneten eine ganze Reihe von Erzählungen, die 1885 in 28 Bänden gesammelt erschienen sind. Die religiöse Tendenz betonten ebenso der schwäbische evangelische Geistliche, Christian Gottlieb Barth (Gotthilf und Erdmann, Die Reiherfeder. Thomas Platter, Poccahontes), dessen Mitarbeiter an »den Jugendblättern,« Karl Stöber (Erzählungen von Karl Stöber, 3 Bde., Der Erzähler aus dem Altmühltal;

Winterabende, Erzählungen für Jung und Alt) und Gotthilf Heinrich von Schubert, Der Erzieher der Herzogin Helene von Orleans. (Kleine Erzählungen, 2 Bände, 1852; Vier Erzählungen, meinen jungen Freunden gewidmet, 1854; Sieben Erzählungen für meine Freunde, 1856; Erzählungen für die reifere Jugend und ihre Freunde, 1856.)

Von den Novellisten ohne ausgesprochene Tendenz sind am bekanntesten geworden Franz Hoffmann (1814—1882), Gustav Nieritz (1795—1876), Ferdinand Schmidt (1816—1890), Julius Hoffmann (1823 bis 1855), Franz Wiedemann und in neuester Zeit Julius Lohmeyer (1835—1903).

Nach dem Vorbild der Mad. Le Prince de Beaumont und der Mad. Los Rios hatten sich auch in Deutschland die Frauen der Jugendschriftstellerei bemächtigt und schufen eine eigene Literatur für Mädchen, die spätere sogenannte Backfischliteratur. Friedericke Helene Unger schrieb 1784 »Julchen Grünthal, Eine Pensionsgeschichte. 1786 erschien »Emilie Wertheim«, Ein Buch für Mütter und Töchter; 1788 Albertine. Nach Richardsohns »Clarissa« gebildet zu einem lehrreichen Lesebuch für deutsche Mädchen. Christine Sophie Ludwig, eine einfache Försterfrau durch Christian Felix Weifse zum Schriftstellern ermuntert, verfafste »Gemälde zur Veredelung junger Herzen«. Karoline Rudolphi, die Freundin Klopstocks, gab »Gemälde weiblicher Erziehung« (1807) heraus, Therese Huber »Die Weihe der Jungfrau«, Amalie Schoppe, die Entdeckerin und erste Wohltäterin Friedrich Hebbels, zahlreiche Jugenderzählungen, darunter verschiedene speziell für Mädchen.

Die ganz besondere Richtung aber gab dieser Spezialliteratur erst Thekla von Gumpert mit ihrem Töchter-Album und von einem ihrer Aufsätze »Die Metamorphose des Backfischchens« in dem Bande des Töchter-Albums von 1858 datiert, wahrscheinlich die äufserst geschmacklose Bezeichnung Backfischliteratur. Jedenfalls begegnet man dem Ausdruck Backfischliteratur vor Thekla von Gumpert nicht und kaum auch jener seichten albernen Schreibweise, die in den ewigen Pensionsgeschichten ihre höchste Blüte getrieben hat.

Die Aufgabe unter der Backfischliteratur aufzuräumen, resp. sie aus der Welt zu schaffen, hatte sich der »Verein zur Reform der Literatur für die weibliche Jugend gestellt, der von 1892—1899 tätig gewesen ist und sein eigenes Organ »Die losen Blätter« herausgab.

Schon früher als der oben erwähnte Verein hatten sich zur Sichtung und Verbesserung der gesamten Jugendliteratur innerhalb der Lehrerschaft Prüfungsausschüsse gebildet, die jetzt über ganz Deutschland verbreitet und seit 1893 durch die Jugendschriften-Warte (von 1893 bis Juni 1896 in Berlin, seitdem in Hamburg verlegt und monatlich in einer Gesamtauflage von 30000 Exemplaren erscheinend) zu gemeinsamer Arbeit vereinigt sind. Diesen »vereinigten Deutschen Prüfungsausschüssen für Jugendschriften« gehören zur Zeit folgende 27 Lokalvereine an: Altona, Augsburg, Berlin, Braunschweig, Bremen, Breslau, Kassel, Dresden, Frankfurt a. M., Gotha, Hagen i. W., Hamburg, Hannover, Hildesheim, Kiel, Köln, Königsberg, Leipzig, Lübeck, Marburg, München, Nürnberg, Posen, Quedlinburg, Regensburg, Stettin, Zerbst. Sie geben alljährlich zu Weihnachten Listen empfehlenswerter Jugendschriften heraus und seit 1898 mustergültige Bücher zu billigen Preisen. Es sind bis jetzt erschienen: 1. Hebel, Erzählungen des Rheinländischen Hausfreundes. Neue Folge des »Schatzkästleins« (Hendel). 2. Detlev von Liliencron, Kriegsnovellen für die Jugend. (Schuster u. Löffler), Berlin. 3. Neue Quellen. Auswahl aus neueren deutschen Dichtern. (Berlin, Schuster u. Löffler). Vom Altonaer Ausschufs herausgegeben.

4. Fehrs. Ud. Ilenbeck. Bilder von Vogeler-Worpswede. (Luhr u. Dirks, Gerding. Vom Kieler Ausschufs besorgt. 5. Güll. Kinderheimat in Liedern. Auswahl. Bertelsmann. Vom Münchener u. Hamburger Ausschufs herausgegeben, dagegen vom Hamburger Ausschufs allein besorgt sind: 6. Storm. Pole Poppenspäler. Westermann. Braunschweig. 7. Rosegger. Als ich noch der Waldbauernbub war. Teil 1, 2. (Staackmann.) 8. Spekter, Katzenbuch. Gedichte von Gustav Falke (Hamburg, Janssen). 9. Märchen ohne Worte. Bilderbuch der Jugend. (Hirth, Leipzig.)

Literatur: Aristoteles, Politik übersetzt von Adolf Stahr. Stuttgart 1860. — Augustin

Bekenntnisse. Reklamausgabe. — Karl Bernhardi, Wegweiser durch die deutsche Volks- und Jugendschriften-Literatur. 1852. — Dettmer, Musterung unserer deutschen Jugendliteratur. 2. umgearb. Aufl. Hamburg 1842. — Diesterweg, Rheinische Blätter. Ausgewählt von Jessen. Wien 1879. — Jul. Düboc, Die moderne Jugendliteratur. Hamburg 1884. — Ellendt, Katalog für die Schülerbibliotheken höherer Lehranstalten nach Stufen und Wissenschaften geordnet. 1877. — Fricke, Grundrifs der Geschichte deutscher Jugendliteratur. Minden in Westf. 1886. — Gervinus, Geschichte der deutschen Dichtung. Bd. 6. Leipzig 1838. — Goethe, Wahrheit und Dichtung. Cottasche Ausgabe. — Ludwig Göhring, Die Anfänge der deutschen Jugendliteratur im 18. Jahrhundert. Nürnberg 1904. — Herbart, Pädagogische Schriften. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1882. — G. W. Hopf, Mitteilungen über Jugendschriften. Nürnberg 1849 ff. — Jean Paul, Levana. Reklamausgabe. — Kritisches Jugendschriften-Verzeichnis (herausgegeben vom pädag. Verein in Berlin). 2. Aufl. Berlin 1870. — Jugendschriften-Verzeichnis der Sektion für Schülerbibliotheken vom Schleswig-Holsteinischen Lehrerverein. 2. Aufl. 1878. 3. Aufl Kiel 1885. — Kühner, Jugendlektüre und Jugendliteratur. Schmids Encyklopädie des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens. Gotha 1880. — Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages in Weimar. Deutsche Sprache u. Dichtung. Leipzig 1904. — Leixner, Literaturgeschichte. Leipzig und Berlin 1882. — Hermann Lietz, Die Bedeutung der Jugendliteratur für den erziehenden Unterricht. Pädagog. Universitäts-Seminar zu Jena. Heft 6. Herausgeg. von Prof. Rein. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — A. Mergel, Geschichte der deutschen Jugendliteratur. Berlin 1886. — Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Teil 1. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1882. — Platos Staat übersetzt von Schleiermacher. Berlin 1870. — Plutarch, Abhandlung über die Erziehung der Kinder, übersetzt von Prof. Denmhardt. Wien 1879. — Quintilian, Rednerische Unterweisungen bearbeitet von Gust. Lindner. Ebenda 1881. — Rousseau, Emil. Reklamausgabe. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Schleiermacher, Erziehungslehre. Ebenda 1871. — Dietrich Theden, Die deutsche Jugendliteratur. Hamburg 1893. — Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. Hamburg 1901. — Wegweiser durch die deutsche Jugendliteratur. Leipzig 1881 (herausgeg. von der Jugendschriften-Kommission im Pädagog. Verein zu Dresden). — Heinrich Wolgast, Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Hamburg 1896. — Thalhofer, Jugendbücherei. Beilage der »Warte«.

Wandsbeck. H. Höhnk.

Jugendsparkassen

s. Schulsparkasse

Jugendspiele

1. Einleitung. 2. Geschichtlicher Rückblick. 3. Gesundheitliche Bedeutung. 4. Bedeutung für die Erziehung.

1. Einleitung. »Es ist von Bedeutung, dafs (mit der Wiedereinführung der Spiele) ein Stück jugendlichen Lebens, die Freude früherer Geschlechter, in der Gegenwart wieder aufblühe und der Zukunft erhalten bleibe,« so heifst es in dem bekannten Erlafs des preufsischen Kultusministers v. Gofsler vom 27. Oktober 1882, einem Erlafs, den Georgens als »den bedeutsamsten unseres Jahrhunderts und als einen Wendepunkt in der Geschichte des modernen Erziehungswesens« bezeichnet.

Die Spiele der Jugend sind so alt wie die Menschheit; denn zu allen Zeiten entsprach es einem sich von Natur aufdrängenden Tätigkeitstriebe, die Stunden der Mufse und Erholung in einer den Geist unterhaltenden und den Körper kräftigenden Weise angenehm hinzubringen, sei es, dafs das den Erwachsenen abgelauschte ernste Leben nachgeahmt, oder dafs in einer freien Schöpfung der Phantasie ein anmutiger Kampf zwischen zwei Parteien, deren jede nach den für das Spiel geltenden Regeln den Sieg zu erringen trachtet, geführt wird. Jene nachahmenden Spiele, wie das Soldaten-, Handwerker-, Kutscherspielen u. dgl., kann die Kinder nur in ihren jüngeren Jahren auf die Dauer unterhalten; es fehlt ihnen dasjenige Moment, das in späteren Jahren allein geeignet ist, die Teilnahme an dem Spiele rege zu erhalten und den Wetteifer bis zur Kraftanstrengung zu entwickeln, und das ist, wie bereits angedeutet worden, der Kampf. Jedes Spiel, soll es dauernd fesseln, mufs einen solchen Kampf zweier Parteien darstellen; denn erst dadurch werden alle die Eigenschaften des Körpers, des Geistes und des Charakters wachgerufen, geübt und entwickelt, die das Spiel zu einer vortrefflichen Schule der Erziehung umgestalten. So wird das Spiel zu einem unentbehrlichen, die methodische Erziehung von Schule und Haus anmutig

ergänzenden Gliede einer auf die allseitige Entwicklung der in dem Menschen schlummernden Anlagen und Kräfte gerichteten, zielbewufsten Heranbildung der Jugend.

2. Geschichtlicher Rückblick. Darum haben einsichtsvolle Gesetzgeber und Staatsmänner schon in den ältesten Zeiten den hohen Wert der Spiele anerkannt, ihre Pflege durch staatliche Einrichtungen angeordnet und im Dienste der Jugenderziehung verwertet. Gab es doch bei den begabtesten und für die Kulturentwicklung der Menschheit wichtigsten Stämmen der Griechen, den Spartanern und Athenern, noch keinen Gegensatz zwischen geistiger und körperlicher Erziehung, keinen Vorzug der einen vor der andern; gleichberechtigt standen beide nebeneinander; ihr Ziel war die harmonische Ausbildung des ganzen Menschen, die Darstellung der schönen Individualität im Dienst einer höheren Idee, des Staates. Die öffentlichen Festspiele zu Olympia sind der vollendete Ausdruck dieses Gedankens, und darum erheben sie sich hoch über die Bedeutung einer blofsen Schaustellung; hier siegte der Kämpfer nicht für sich, sondern für seine Vaterstadt, seinen ganzen Stamm.

Die Charakteranlage des Römers, die ihn von dem Beginn seiner Geschichte an mit dem kriegerischen Geiste erfüllte, der ihn zur Erringung der Weltherrschaft befähigt zeigte, wies ihn von Jugend auf zur unablässigen Übung seiner Kampfspiele, der Vorschule für den Krieg, hin; in den zahlreichen Ringschulen wie auf dem Marsfelde tummelte sich jung und alt; hier spielten in regem Wetteifer der greise Senator und der hochansehnliche Staatsmann Ball, um bis in das späteste Alter dem Körper Gewandtheit und Kraft zu erhalten; hier übte sich die Jugend in Ring- und Wettkämpfen aller Art, um später im blutigen Ernst des Krieges das zu leisten, was das Vaterland von ihm zu erwarten berechtigt war.

Auch die alten Germanen, die hinsichtlich ihres Charakters und ihrer Lebensweise den Römern der alten Zeit aufserordentlich nahestanden, betrachteten Krieg und Jagd als die einzigen, eines freien Mannes würdigen Beschäftigungen; als eine Vorbereitung für beide galten leibliche Übungen und namentlich die geschickte Handhabung der Waffen; ihre Spiele, von denen uns einzelne Schriftsteller eine dürftige Kunde berichten, tragen daher meist ebenfalls einen kriegerischen Charakter.

Mit der Einführung und Ausbreitung des Christentums trat auch auf dem Gebiete der körperlichen Erziehung eine veränderte Anschauung gegenüber der bis dahin geltenden ein; die Gleichberechtigung der Ausbildung von Körper und Geist hörte auf. Ist doch der Körper nur als die hinfällige und vergängliche, daher minderwertige Hülle der Seele, die ewig und unvergänglich ist, zu betrachten; eine allzu sorgfältige Pflege oder Ausbildung des Leibes ist darum als heidnisch zu verwerfen. Gleichwohl haben einsichtsvolle Fürsten und Staatsmänner die Wichtigkeit der körperlichen Ausbildung niemals verkannt; so verordnete Kaiser Justinian an Stelle der gesetzlich aufgehobenen Hazardspiele die Einführung von Bewegungsspielen, die in Frei- und Stabspringen, Speerwerfen, Ringen und Wettlaufen bestanden; so empfahlen später Karl d. Gr., Ludwig der Heilige, Karl V. von Frankreich, ja selbst Peter d. Gr. von Rufsland ihren Bürgern die Übung von Bewegungsspielen, um die körperliche Gesundheit und Gewandtheit und dadurch auch die Kriegstüchtigkeit zu erhöhen. Ohne Zweifel sind daher zu allen Zeiten einzelne Kampfspiele geübt und gepflegt worden, die eine nicht geringe Schulung des Körpers voraussetzen. So werden beispielsweise auch im Nibelungenliede einzelne dieser Wettspiele, wie Lanzenwurf, Weitsprung, Steinschleudern und Wettlauf erwähnt. Als infolge der Kreuzzüge das Rittertum zur Blüte kam, da gelangten auch alle Arten von Leibesübungen und Kampfspielen, deren Pflege gerade das Rittertum als ein ihm zustehendes Recht in Anspruch nahm, zu besonders hohem Ansehen; namentlich bildete das Turnier, der Kampf zu Pferde, das vornehmste Kennzeichen edler ritterlicher Erziehung. Waren doch schon in dem Heere Cäsars germanische Reiter durch ihre Tollkühnheit und Verwegenheit im Reiten berühmt gewesen; im wildesten Laufe der Rosse sprangen sie von ihnen herab und schwangen sich bald darauf wieder auf deren Rücken, und wenn auch die Stärke des germanischen Heeres nach Tacitus Bericht auf dem

Fufsvolke beruhte, so war doch dasselbe so geschult und behend ausgebildet, dafs es mit und zwischen der Reiterei kämpfte und deren Schnelligkeit nichts nachgab. Es dürfte daher auch die Nachricht, die Florus in seiner römischen Geschichte von dem Teutonenkönige Teutobach erzählt, dafs er über 4 bis 6 nebeneinanderstehende Pferde hinwegzuspringen im stande gewesen sei, nicht zu bezweifeln sein.

In der Blütezeit des Rittertums finden wir daher auch in zahlreichen Dichtungen wie im Winsbecke, im Maier Helmbrecht, im Parcival Wolframs v. Eschenbach, im Frauendienst Ulrichs v. Lichtenstein, in vielen Liedern Walters von der Vogelweide u. a., eingehende Schilderungen oder Andeutungen dieser ritterlichen Übungen. Aber auch in den bürgerlichen Kreisen wurden körperliche Übungen gepflegt, sie bildeten gröfstenteils die Erholung nach dem Feierabend oder an Sonntagnachmittagen; besonders beliebt war das Ballspiel, dem man in eigens zu diesem Zwecke erbauten Häusern, den Ballhäusern, oblag. Dafs auch Luther mit seinem klaren und vorurteilsfreien Blick der deutschen Jugend die Pflege körperlicher Übungen ans Herz legte, beweist am besten folgende Stelle: »Es ist sehr wohl bedacht und geordnet, dafs sich junge Leute üben und etwas Ehrliches und Nützliches vorhaben. Derohalben gefallen diese zwei Übungen und Kurzweile am allerbesten, nämlich die Musika und Ritterspiel oder Leibesübungen mit Fechten, Ringen, Laufen usw., unter welchen das erste die Sorgen des Herzens und die traurigen Gedanken vertreibt; das andere macht freie, geschickte, starke Gliedmafsen am Leibe und erhält ihn sonderlich bei Gesundheit.«

In neuerer Zeit haben bahnbrechend für die Wiederbelebung der Jugendspiele die Philanthropen Basedow und Salzmann, ganz besonders aber Guts-Muths in Schnepfenthal gewirkt. Der letztgenannte hat in seiner »Gymnastik für die Jugend« (1793—1804) die Notwendigkeit von Leibesübungen als ein gleichberechtigtes Mittel zur Ausbildung des Menschen wissenschaftlich begründet und in seinem späteren Werke: »Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden«, ihre Durchführung auch praktisch erleichtert. Und dennoch war der augenblickliche Erfolg seiner Bestrebungen ebensowenig ermutigend wie der Pestalozzis in Yverdun. Erst das tiefe Elend, in welches Deutschland in den Jahren der französischen Gewaltherrschaft geraten war, führte die sittliche und politische Erhebung des Volkes herbei. Dichter und Denker sannen auf Mittel, die mutlos gewordene und zu kühner Tat augenblicklich unfähige Nation wieder aufzurichten und ihre geistige Wiedergeburt vorzubereiten, indem man sich an Deutschlands Jugend wandte und sie lehrte, durch eine volkstümlich gestaltete Zucht des Körpers ihre Kräfte zu stählen, ihren Charakter zu festigen und ihre Herzen mit einer glühenden Vaterlandsliebe zu erfüllen. Was Männer, wie Schiller und Fichte, durch die Wucht der Gedanken angeregt, das suchte Ludwig Jahn auf praktischem Wege zu erreichen. Er führte Jünglinge und Männer hinaus auf die Hasenheide bei Berlin und war bemüht, durch geeignete Leibesübungen »die verloren gegangene Gleichmäfsigkeit der menschlichen Bildung wiederherzustellen, der blofs einseitigen Vergeistigung die wahre Leibhaftigkeit zuzuordnen, der Überfeinerung in der wiedergewonnenen Männlichkeit das notwendige Gegengewicht zu geben und im jugendlichen Zusammenleben den ganzen Menschen zu umfassen und zu ergreifen.« (Jahn.)

Als aber nach der siegreichen Beendigung der Freiheitskriege auf die hochgespannten Erwartungen des deutschen Volkes eine gründliche Ernüchterung, ja Enttäuschung gefolgt war, Unmut und Mifsstimmung namentlich in den Kreisen des gebildeten Bürgertums laut wurden: da wurden sehr bald an den Höfen der Regierenden diese »turnenden Deutschtümler« verantwortlich für die auch in den breiteren Schichten des Volkes herrschende Unzufriedenheit gemacht; die Turnplätze wurden geschlossen, die Turner als Demagogen und Vaterlandsfeinde verdächtigt. Damit schwand naturgemäfs auch die Freude an den auf den Turnplätzen geübten Spielen; sie wurden allmählich vergessen. Eine andere Generation von Knaben und Jünglingen wuchs heran, welche »dieses Stück jugendlichen Lebens, die Freude früherer

Geschlechter«, nicht mehr kennen lernten und dafür in Blasiertheit versanken oder nach Genüssen strebten, die ihren Jahren nicht angemessen waren. Es mag wohl zugegeben werden, dafs an einzelnen Orten im Anschlufs an den seit den vierziger Jahren wieder gestatteten, ja allmählich sogar obligatorisch eingeführten Turnunterricht, auch einmal gespielt wurde; allein im allgemeinen mufs die Behauptung aufrecht erhalten werden: unsere Jugend hatte zu spielen verlernt. Da beginnt »ein Wendepunkt in der Geschichte des modernen Erziehungswesens« mit dem bereits oben erwähnten Erlafs des preufsischen Kultusministers v. Gofsler vom 27. Oktober 1882, in welchem in markigen Worten auf die hohe, erziehliche Bedeutung der Spiele für die heranwachsende Jugend überzeugend hingewiesen und die Wiederaufsuchung und Belebung dieses verloren gegangenen Gutes angeregt wurde. Von Braunschweig, wo Professor Koch eifrig tätig war, von Görlitz, wo der Landtagsabgeordnete von Schenckendorff und Gymnasialdirektor Dr. Eitner für die gute Sache eintraten und von einigen anderen Orten aus verbreitete sich die durch Wort und Schrift angeregte und unterhaltene Bewegung allmählich über ganz Deutschland, ja über seine Grenzen hinaus nach der Schweiz, Italien und Österreich. Vereine, Privatpersonen, städtische und staatliche Behörden wetteiferten miteinander, bedeutende Opfer für die Wiedereinführung der Jugendspiele zu bringen. Allein gerade hierbei stellte sich am schlagendsten die Wahrheit der oben ausgesprochenen Behauptung, unsere Jugend habe zu spielen verlernt, heraus. So grofs auch die Neigung und der gute Wille zu spielen vorhanden waren, man kannte weder eine genügende Anzahl von Spielen, noch wufste man, wie man sie der Jugend lehren sollte. Da entschlofs man sich im Jahre 1890 in Görlitz mit Zustimmung des Ministers v. Gofsler, Unterrichtskurse, in welchen geeignete Lehrer aller Arten von Schulen methodische Unterweisung und Anleitung zur Einführung von Spielen gegeben werden sollten, einzurichten. In Vorträgen wurde das Wesen, die Verwandtschaft und Spielweise der einzelnen Spiele erläutert, diese hierauf unter sachkundiger Anleitung praktisch geübt und nachmittags mit den Schülern des Gymnasiums aufs neue vorgespielt. Der Zudrang zu diesen Lehrkursen, deren bis Ende 1895 in Görlitz zehn abgehalten worden sind, war ein sehr bedeutender, und selbst aus den entferntesten Gegenden Deutschlands und Österreich-Ungarns fanden sich Teilnehmer ein.

Von Einflufs auf die Wertschätzung der Jugendspiele war auch eine von Professor Raydt nach einer längeren Studienreise durch England im Jahre 1888 herausgegebene Schrift »Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper. Englische Schulbilder in deutschem Rahmen.« Das Buch wurde vom preufsischen Kultusministerium empfohlen, und der lebendige Hinweis auf die kräftigere Erziehung in England verfehlte nicht, zu nachdenkenden Vergleichen anzuregen.

Von ganz hervorragender Bedeutung für die Erziehung unserer männlichen höheren Jugend wurde dann die Konferenz, die auf Anregung unseres Kaisers in Berlin vom 4. bis 17. Dezember 1890 über »Fragen des höheren Unterrichts« stattfand. In seiner Eröffnungsrede sprach der Kaiser die historisch gewordenen Worte: »Bedenken Sie, was uns für ein Nachwuchs für die Landesverteidigung erwächst. Ich suche nach Soldaten, wir wollen eine kräftige Generation haben.« Eine Folge dieser Verhandlungen war die Einführung der dritten Turnstunde in Preufsen und eine gröfsere Wertschätzung der Jugendspiele.

Inzwischen hatte im Jahre 1891 der Abgeordnete von Schenckendorff-Görlitz in Verbindung mit dem dortigen Gymnasialdirektor Dr. Eitner, dem Dr. med. F. A. Schmidt-Bonn, dem Königlichen Rat Weber-München, Professor Dr. Koch und Turninspektor Hermann aus Braunschweig und dem Professor Raydt-Leipzig den »Zentralausschufs zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland« ins Leben gerufen, und dieser übernahm nun in erfolgreichster Weise die Agitation für die weitere Einführung, Verbreitung und Erhaltung der Volks- und Jugendspiele. In erster Linie wurden in vielen grofsen deutschen Städten Spielkurse abgehalten, in denen bis Ende 1905 über zehntausend Spielleiter und Spielleiterinnen ausgebildet

worden sind. Sodann wurden durch Unterausschüsse die Regeln der wichtigsten Spiele gründlich durchgearbeitet und in kleinen handlichen Heften veröffentlicht. Durch jährliche Versammlungen in den verschiedensten Orten unseres Vaterlandes wurde, ebenso wie durch unermüdliche Arbeit in Wort und Schrift, überall das Interesse für die gute Sache geweckt und vermehrt. Insbesondere verstand es der Vorsitzende des Ausschusses, die deutsche Presse für die Volks- und Jugendspiele zu erwärmen und durch sie die Bewegung in die weitesten Kreise zu tragen. Ebenso dürfte es hauptsächlich seiner energischen Anregung zu verdanken sein, dafs die Regierungen der deutschen Länder in mehrfach wiederholten Verfügungen die staatlichen und kommunalen Verwaltungsbehörden auf diesen wichtigen Zweig der Volkswohlfahrt hinwiesen. In der Geschäftsführung des Ausschusses wurde eine Stelle geschaffen, die seit 1891 über alle auf die Volks- und Jugendspiele bezüglichen Angelegenheiten bereitwilligst Auskunft erteilt (Hofrat Prof. H. Raydt, Leipzig). In anerkennenswerter Weise sind besonders die deutschen Städte den Gedanken des Zentralausschusses gefolgt, und manche grüne Spielplätze sind trotz des immer teurer werdenden Grund und Bodens seit 1891 wieder erstanden, die noch auf Jahrhunderte hinaus den heranwachsenden Generationen eine stets frisch fliefsende Quelle neuer Kraft darbieten werden. Zur Zeit richtet der Zentralausschufs seine hauptsächlichste Tätigkeit auf die Einführung eines obligatorischen Spielnachmittages für alle Schulen, der ihm zur Sicherung der Jugendspiele unerläfslich erscheint.

3. Gesundheitliche Bedeutung der Jugendspiele. Nach den schulhygienischen Untersuchungen des Schweden Axel Key wird nach einjährigem Schulbesuch durchschnittlich jedes dreizehnte, nach zweijährigem jedes sechste bis siebente und nach dreijährigem jedes fünfte Kind bleichsüchtig, d. h. blutarm. Der Grund ist nur darin zu suchen, dafs die Kinder vom siebenten Jahre an gezwungen werden, mehrere Stunden täglich still auf der Schulbank zu sitzen und zu Hause noch eine mehr oder minder lange Zeit mit Vorbereitungen auf die Unterrichtsstunden und schriftlichen Arbeiten zu verbringen. Durch den Mangel an Bewegung wird der Kreislauf des Blutes gehemmt und die Blutbildung beeinträchtigt, während beides gerade im jugendlichen Alter der energischen Förderung bedarf. Daher mufs dem Schulkinde, um diese gesundheitlichen Mifsstände zu heben, ein Gegengewicht an kräftiger Bewegung in freier Luft gegeben werden, und dazu sind in erster Linie die Jugendspiele geeignet. Weder Spaziergänge, so wohltätig solche auch sein mögen, noch Turnübungen, so sehr solche für die systematische Ausbildung des Körpers zu schätzen sind, kommen in gesundheitlicher Wirkung dem Jugendspiele gleich. Bei einem richtigen Kampfspiel, wie z. B. unserm deutschen Schlagball, wird fast jeder Muskel in lebhafte Bewegung versetzt. Dadurch wird das Blut zu raschem Kreislauf angetrieben, und die Lunge wird zu kräftigstem Atmen angeregt. Die hierdurch hervorgerufene Tiefatmung und die bis in die äufsersten Spitzen wirkende Lungengymnastik sind aber von gröfstem Nutzen für die Kräftigung des heranwachsenden Körpers. Ebenso wird auch das Zwerchfell, »der am stärksten arbeitende Atemmuskel«, durch die Bewegung beim Spiel in günstigster Weise beeinflufst, und auch auf die Organe unterhalb des Zwerchfells, Magen, Nieren, Leber, wird durch das Bewegungsspiel ein wohltuender Reiz ausgeübt, wodurch der Appetit geschärft und die Verdauung befördert wird. Ganz besonders vorteilhaft wirkt das Jugendspiel auf das Nervensystem, das durch die gelinde Spannung und den harmlosen, fröhlichen Ton des Spieles eine wohltuende Erfrischung erfährt. Der jugendliche Geist bedarf einer regelmäfsigen Erholung, und ein grofser Teil der Nervenkrankheiten der Jugend rührt daher, dafs die Erholungen von geistiger Anspannung nicht genügend und, was noch wichtiger ist, nicht von richtiger Art sind. Die beste Erholung für den jugendlichen Geist ist aber kräftige, körperliche Bewegung in freier Luft, wie sie das Jugendspiel in reizvollster Form bietet. Das Jugendspiel erfrischt wieder zu neuer geistiger Arbeit und erhält dem Kinde die Frische und Spannkraft, die wir an unserer Jugend in so bedauerlichem Mafse vermissen.

4. Die Bedeutung der Spiele für die Erziehung. Der erste Grundsatz einer vernünftigen Erziehungslehre ist der: die Naturanlagen des Kindes auch naturgemäfs auszubilden, und das geschieht einerseits negativ, indem alle schädlichen Einflüsse, alle verkehrten Richtungen einer auf falschen Bahnen sich bewegenden Erziehung fern gehalten werden, andrerseits positiv, indem eine harmonische Ausbildung des Zöglings so geleitet wird, dafs das hohe Ziel edler Menschenbildung in möglichster Vollendung erreicht wird. Durch einseitige Betonung der Pflege der Geisteskräfte darf die Gesundheit des Leibes nicht gefährdet oder gestört werden; denn beide Seiten der Menschennatur haben das gleiche Recht auf Beachtung und Ausbildung. Und darum müssen Arbeit und Erholung, Übung der geistigen und leiblichen Organe in ein angemessenes Verhältnis gesetzt werden; sie müssen sich in bestimmten Zwischenräumen abwechseln, um den Gesamtorganismus des Kindes in dem wünschenswerten Gleichgewicht zu erhalten. Geschieht das in zweckmäfsiger Weise, so haben beide, Körper und Geist, den Vorteil davon; andernfalls werden beide aufs tiefste geschädigt; denn alles, was der Pflege des Körpers geboten wird, kommt auch der Kräftigung des Geistes zu statten, während ein vernachlässigter, siecher Leib zugleich ein Hemmschuh für die gesunde Entwicklung der geistigen und sittlichen Eigenschaften wird. Zur Erreichung des angedeuteten Zweckes genügt das Turnen allein nicht, schon wegen der geringen, im Lehrplan unserer Schulen ihm zugewiesenen wöchentlichen Stundenzahl; zu seiner Ergänzung mufs das Spiel dienen, nicht blofs um durch eine freiere, nicht beständig durch das Gesetz eingeschnürte Bewegung in freier Luft die Gesundheit des Körpers zu erhalten und zu kräftigen, sondern auch um den in der Jugend liegenden Tätigkeitstrieb zu befriedigen.

Aufserdem erzieht das Jugendspiel zu Ausdauer und Geduld, zu Aufmerksamkeit und Selbstbeherrschung, zu Geistesgegenwart, Entschlossenheit und Mut, gepaart mit Kaltblütigkeit und raschem Entschlufs. Kurz, alle Kräfte der freien Tat und des unabhängigen Wollens werden gefördert, und manche Unvollkommenheiten des Wesens schleifen sich auf dem Spielplatz am ehesten ab. Somit ist das Jugendspiel von der gröfsten Bedeutung für die sittliche Erziehung, für die Bildung des Charakters. Auf dem Spielplatze wird der Gemeinsinn geweckt, die Grundlage, auf der später das Leben in der Familie, in der Gemeinde, im Staate beruht: das Gefühl der Zusammengehörigkeit, gemeinsam mit andern um ein Ziel zu kämpfen und zu ringen, der errungenen Vorteile sich gemeinsam zu freuen. Erst unter seinesgleichen fühlt der Knabe sich behaglich und glücklich, und der Wetteifer mit andern erweckt und entwickelt alle Keime seines innersten Wesens: Erfindungsgabe, Schlagfertigkeit, Witz, Mut und Entschlossenheit, während der schlimmste Feind des Jugendlebens, die Langeweile, der seelenverderbende Müfsiggang, verscheucht und verbannt sind.

Als eine wohltätige Folge dieser Gemeinschaft ergibt sich die Pflicht der Unterordnung unter den Willen anderer; und sicherlich ist es von nicht geringem Wert für die Charakterentwicklung des Knaben, dafs beim Spiel der Eigenwille und die Selbstsucht, die so häufig durch eine allzu schwache und nachgiebige häusliche Erziehung besonders stark ausgebildet sind, unterdrückt werden. Während er bisher nur gewöhnt war, stets der Mittelpunkt zu sein, um den sich alles bewegte, lernt er hier auf die Geltendmachung seiner Wünsche verzichten, falls er sich nicht von den Genossen ausgeschlossen sehen will; denn die Jugend übt strenge Justiz; hier wird der Ungeduldige geduldig, der Anspruchsvolle bescheiden, der Zänkische verträglich, der Trotzige nachgiebig, der Schmollende versöhnlich und der Hochmütige entgegenkommend und freundlich. Und so entwickelt und veredelt sich im Spiele der Wille zur Grundlage eines gediegenen Charakters.

Aber auch dem Lehrer und Erzieher wird auf dem Spielplatze die beste Gelegenheit und das zuverlässigste Mittel geboten, die Charaktereigenschaften seiner Zöglinge kennen zu lernen; das wufsten schon die Römer und sprachen es in dem Satze aus: puerorum mores inter ludendum optime deteguntur. Frühzeitig läfst sich bemerken, dafs gerade die lebhaftesten, regsamsten und mutigsten Kinder, nicht die

langsamen, schwerfälligen und mutlosen am liebsten und eifrigsten spielen, wie auch das spätere Leben es bestätigt, dafs gerade solchen Menschen, denen schon in der Jugend Talent und Neigung so recht von Herzen zu spielen abging, meist die Kraft und Energie selbsttätigen Schaffens fehlt.

Wie scharf sich die Eigenart der Kinder beim Spielen ausprägt, wird jeder aufmerksame Beobachter leicht merken. Gar mancher Schüler, der während des Unterrichts zerstreut, teilnahmslos, unaufmerksam, denkträge, unbegabt, ja oft stumpfsinnig erscheint, zeigt sich beim Spiel lebendig und mutig, anschlägig und erfindungsreich, gewandt und umsichtig und steht eben wegen dieser Eigenschaften bei seinen Kameraden in gutem Ansehen. Dürfte es daher zu gewagt sein, den Schlufs zu ziehen, dafs, wer mit Hingebung und Lust zu spielen versteht, auch den Kern eines tüchtigen Charakters in sich trägt?

Sicherlich wird nach alledem ein denkender Erzieher nicht daran zweifeln, welch ein Segen in der Einführung und Übung der Jugendspiele liegt, und darum tritt an die Schule die Pflicht heran, sie in ihren Dienst zu nehmen und auf dem Gebiete der Erziehung zu verwerten. Ergänzen sie doch in wunderbarer Weise das Schulleben, das sonst meist nur rezeptiver, empfangender Natur ist, indem sie fast der alleinige Ausdruck jugendlichen Tatlebens sind. Wer aber eine lebensfrohe und lebenstüchtige Jugend heranzieht, der sorgt zugleich für die Zukunft des Vaterlandes. Und so hat in diesem Sinne der seitdem viel zitierte Ausspruch eines Römers seine volle Berechtigung: »pro patria est, dum ludere videmur.«

Die Bewegungsspiele. A. Für Knaben. Gehen wir nun zu den Spielen selbst über, so ist es einleuchtend, dafs es sich hierbei im wesentlichen nur um Bewegungsspiele im Freien handeln kann; denn diese allein verbürgen am zuverlässigsten die erwarteten Erfolge. Unter den Bewegungsspielen stehen in der ersten Reihe die Ballspiele, welche die geistigen wie die körperlichen Kräfte am vollkommensten entwickeln und ausbilden, indem sie zur scharfen Beobachtung und zur richtigen Schätzung der empfangenen sinnlichen Eindrücke anleiten und darnach ein entschlossenes, sicheres Handeln verlangen. Ihre reiche Fülle und Mannigfaltigkeit läfst sich in folgender Übersicht leicht überschauen, ohne dafs hierbei der Anspruch auf eine erschöpfende Aufzählung erhoben wird.

I. Spiele mit dem kleinen Ball oder Kugel

a) Der Ball wird mit der Hand geworfen

1. Preisball.
2. Zickzackball.
3. Kreiswanderball.
4. Bogenwurfball.
5. Bärenball.
6. Ballraten.
7. Schützenball.
8. Stehball und seine zahlreichen Abarten.
9. Eckball.
10. Kriegsball.
11. Wandball.

b) Der Ball mit einem Ballscheit oder sonstigem Schläger geschleudert

1. Viereck.
2. Kreisschlagball.
3. Der deutsche Schlagball und seine Abarten.
4. Torball (Cricket, englisches Nationalspiel).
5. Krocket.
6. Boccia (Italienisches Nationalspiel).
7. Prellball.
8. Baseball (Amerikanisches Nationalspiel).
9. Balltreiben (Hockey).
10. Golf (besonders in England).
11. Polo (Ballspiel zu Pferde oder auf dem Fahrrad).

c) mit einem Raket oder Tamburin geworfen

1. Federball.
2. Tamburinball.
3. Parkwiesenball. (Lawn-Tennis).

II. Spiele mit dem grofsen Ball

a) der Ball wird mit der Hand geworfen

1. Hohlball mit Prellen.
2. Schleuderball.
3. Grenzball.
4. Faustball.
5. Kreisball mit Aufsenlauf (Vexierball).
6. Jagdball.

b) mit einem Stabe getrieben

1. Treib- oder Sauball.
2. Belagerungsball.

c) mit dem Fufse geschleudert

1. Fufsball (Football, englisches Nationalspiel).
   a) mit Aufheben des Balles (Rugby).
   b) ohne Aufheben des Balles (Association).
2. Turm- oder Burgball.
3. Korbball.

Was die anderen Bewegungsspiele anlangt, die im Freien auszuführen sind, so dürfte auch hier die nachstehende Gruppierung die Übersicht über dieselben erleichtern.

I. Spiele im Kreise

1. Katze und Maus.
2. Jakob, wo bist du?
3. Plumpsack.
4. Guten Morgen, Herr Fischer.
5. Pfeifchensuchen.
6. Drittenabschlagen.
7. Die blinde Jagd.

II. Spiele im Viereck

1. Schwarzer Mann.
2. Jägerspiel.
3. Kettenreifsen.
4. Schlaglaufen.
5. Foppen und Fangen (die Barre ablaufen).
6. Der Barrlauf.

III. Spiele in die Weite

1. Schlangeziehen.
2. Die goldene Brücke.
3. Geier und Henne.
4. Fang schon.
5. Urbär oder Bärenschlag.
6. Fuchs zum Loche.
7. Das Scherbenspiel oder Tag und Nacht.
8. Das Bohnenspiel.
9. Topf- oder Hahnschlagen.
10. Bogenschiefsen.
11. Speerwurf.
12. Räuber und Gendarmen.
13. Ritter und Bürger.
14. Kriegs- oder Belagerungsspiel.
15. Schnitzeljagd (Hase und Hunde).
16. Eilbotenlauf (Stafettenlauf).

B. Für Mädchen. Was oben von dem Wert und der Bedeutung der Bewegungsbeispiele für die männliche Jugend gesagt worden ist, das gilt im wesentlichen auch für die weibliche Jugend, ja für diese in noch höherem Grade. Das Mädchen wird durch die Art seiner Beschäftigungen im Hause, in welchem es, abgesehen von der Erledigung seiner Schulaufgaben, noch mannigfaltige weibliche Handarbeiten lernen mufs, viel mehr als der Knabe an das Zimmer gefesselt und zum Stillsitzen verurteilt; daher wird jeder einsichtsvolle Erzieher ihm am wenigsten das natürliche Recht verkümmern wollen, durch Spielen im Freien und mit seinesgleichen sich zu erholen, zu erheitern und durch angemessene Bewegung in frischer Luft eine gedeihliche Entwicklung seines Körpers und damit leibliche und geistige Gesundheit herbeizuführen.

Was allerdings die Art der Bewegungsspiele für Mädchen anlangt, so ist einleuchtend, dafs hier eine vorsichtige Auswahl zu treffen sein wird. Nicht jedes Spiel, das für Knaben und Jünglinge wohl geeignet und angemessen erscheint, darf von Mädchen nachgeahmt werden; vielmehr werden alle die Spiele auszuschliefsen sein, welche die Grenzen überschreiten, die Natur und Sitte dem weiblichen Geschlechte gezogen haben; denn bei aller Freiheit und Ungezwungenheit, die in dem Wesen des Spieles liegt, müssen alle Bewegungen des Mädchens auch auf dem Spielplatz unter dem Gesetz des Ästhetisch-Schönen und Anmutigen stehen. Daher mufs alles Wilde, Knabenhafte und Unschöne streng gemieden werden, soll das Spiel nicht den Eindruck des Unstatthaften, ja Widerwärtigen machen. Aber selbst bei dieser Einschränkung bleiben auch für Mädchen noch Spiele genug übrig, denen sie sich mit ganzer Lust hingeben können; doch wird es schon aus gesundheitlichen Rücksichten notwendig sein, eine wohl erwogene Abwechslung in der Art der Spiele eintreten zu lassen, so dafs nach einem lebhaften Lauf- oder Ballspiel ein ruhigeres Wurf- oder Singspiel eintritt, das die aufgeregten Pulse allmählich wieder beruhigt. Ganz besonders machen wir hier auf ein Moment aufmerksam, das den meisten Knabenspielen abgeht, und das gleichwohl viel dazu beiträgt, den anmutvollen Charakter eines Spieles zu erhöhen; das ist die Begleitung der Spielbewegungen durch Gesang. Einfache leichte, aber melodische und taktmäfsig gesungene Lieder vereinigen sich mit den ebenfalls taktmäfsig ausgeführten Bewegungen der Hände oder Füfse zu einer anmutig schönen Darstellung des Spieles selbst, und je genauer und pünktlicher die gemeinsam ausgeführten Bewegungen des Körpers mit dem Takte des Liedes zusammentreffen, desto schöner und origineller wird der Anblick des Spieles.

Was nun die für Mädchen geeigneten Spiele selbst anlangt, so ist es klar, dafs manches der früher für Knaben angeführten Spiele wohl auch von Mädchen ausgeführt werden könnte, natürlich immer unter Beachtung dessen, was oben von dem Charakter der Mädchenbeispiele im allgemeinen gesagt worden ist. So läfst sich beispielsweise gar nichts einwenden, wenn von den vorhin genannten Spielen mit dem kleinen Ball ein grofser Teil auch von Mädchen gespielt würde; den prächtigen deutschen Schlagball mit seinen Abarten, ferner den Feder- und Tamburinball, vor allem aber den Parkwiesenball (Lawn-Tennis), der ja viel eher ein Mädchen- als ein Knabenspiel zu sein scheint, wird man ihnen nicht vorenthalten wollen; ja selbst

am Vexier- und Jagdball, die mit dem grofsen Schleuder- bezw. Hohlball ausgeführt werden, mag man sie ruhig sich ergötzen lassen. Daneben wird man aber für Mädchen ganz besonders empfehlen a) von Ballspielen: Blumenball, Ballkrieg, Wanderball, Königsball, Ziel- oder Schützenball, Kreisschlagball und Rollball. b) von anderen Bewegungsspielen: Den Schellenmann fangen, Tellerdrehen, Talersuchen, Stübchen vermieten, Wie gefällt dir dein Nachbar? und die verschiedenen Reifenspiele.

Wie schon bemerkt worden, ist mit der vorstehenden Angabe von Spielen keineswegs eine erschöpfende Aufzählung aller Ball- oder Bewegungsspiele beabsichtigt, eine solche würde auch niemals erreicht werden; denn rege Phantasie und die Neigung zu Abwechslungen erfinden beständig neue Variationen, die allmählich durch weitere Veränderungen zu neuen Spielen sich gestalten, so dafs es dem lebendigen Spieltriebe unserer Jugend niemals an geeigneter Nahrung fehlen wird.

Literatur: Encyklopädie d. gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Gotha 1859 bis 1878. (Gegenw. erscheint eine neue Aufl.) — F. L. Jahns Werke von Euler. 1884—1887. — Euler, Encyklopädisches Handb. d. ges. Turnwesens und der verwandten Gebiete. Wien u. Leipzig 1893ff. — Clasen, Bewegungsspiele im Freien. Stuttgart 1882. 2. Aufl. 1897. — Wagner, Illustr. Spielbuch für Knaben. 7. Aufl. v. Georgens. Leipzig u. Berlin 1882. — Krause, Hinaus zum Spiel! Berlin 1883. 2. Aufl. 1893. — Lazarus, Die Reize des Spiels. Berlin 1883. — Zwick, Körperpflege und Jugenderziehung. Ebenda 1883. — Ritter, Jugend- und Turnspiele. Breslau. 2. Aufl. 1883. — Kupfermann, Turnunterricht und Jugendspiele. Ebenda 1884. — Ders., Die Pflege des Bewegungsspiels. Leipzig 1896. — Mittenzwey, Das Spiel im Freien. Ebenda 1884. — Kohlrausch u. Marten, Turnspiele. Hannover 1884. 5. Aufl. 1895. — Guts-Muths, Spiele zur Übung und Erholung des Geistes. 7. Aufl von Schettler. Hof 1885. — Koch, Fufsball. Braunschweig 1885. — Ders., Wodurch sichern wir das Bestehen der Schulspiele auf die Dauer? Braunschweig 1887. — Ders., Geschichte des Fufsballspiels. Berlin 1894. — Ders., u. v. Schenckendorff, Wie wird das Bewegungsspiel zur Volkssache? Braunschweig 1895. — Ders., Das heutige Spielleben Englands. Ebenda 1895. — Ders, Die Erziehung zum Mute. Berlin 1900. — Lausch, 137 Spiele im Freien. Wittenberg 1887. 5. Aufl. 1894 bearb. von Thurm. — W. Meyer, Nationale Wettspiele. Hannover 1888. — Georgens, Das Spiel und die Spiele der Jugend. — Raydt, Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper. Hannover 1889. — Ders., Das Jugendspiel. 1890. — Ders., Die deutschen Städte und das Jugendspiel. Ebenda 1891. — Ders., Ich suche nach Soldaten. Bielefeld 1892. — Ders., Das Bewegungsspiel. Leipzig 1897. — Ders., Ein obligatorischer Spielnachmittag. Görlitz 1904. — Ders., Spielnachmittage. Leipzig 1905. — Schröter, Turnspiele für Schulen und Vereine. Barmen 1890. — Eitner, Die Jugendspiele. Leipzig 1890. 8. Aufl. 1894. — Dollinger u. Suppan, Die körperliche Erziehung der Jugend. Stuttgart 1891. — Fricke, Das Fufsballspiel. Hannover 1891. — v. Fichard, Handbuch d. Lawn-Tennis-Spieles. (Mehrere Jahrgänge.) — Ders., Die Gesetze des Lawn-Tennis-Spieles. Baden-Baden 1896. — Kreunz, Bewegungsspiele und Wettspiele. Graz 1892. — Ders., Das Tamburin-Spiel. Ebenda 1897. — Zettler, Die Bewegungsspiele Wien 1893. — Ders., Turnspiele für Knaben und Mädchen. Leipzig 1898. — Schmidt, Die Leibesübungen. Ebenda 1893. — Ders., Anleitung zu Wettkämpfen, Spielen usw. Ebenda 1896. — Heineken, Die beliebtesten Rasenspiele. Stuttgart 1893. — Marx, Turnen und Bewegungsspiele am Karlsruher Gymnasium. Progr. 1894. — Hammerschmidt, Über Jugendspiele. Halle 1893. — Blumberger, Über Jugendspiele. Köln 1894. — Warlich, Wie kann ein gesunder Körper und ein gesunder Geist bei der Erziehung der Jugend gebildet werden? Cassel 1894 — Bollinger-Auer, Bewegungsspiele für Mädchen. Zürich 1894. — Kefsler, Übungsbeispiele für den Turnunterricht in den Schulen der männlichen Jugend. Stuttgart 1894. — Gindler u. Schramke, Ein neuer Spielkamerad. Berlin 1894. — Schnell, Das deutsche Schlagballspiel ohne Einschenker. Leipzig 1894. — Ders., Handbuch der Ballspiele. Ebenda 1899. — Angelo Mosso, Die körperliche Erziehung der Jugend, übersetzt von Glinzer. Hamburg 1894. — Marie Müller, Kinderlied - Kinderspiel. Frankfurt a. M. — v. Scheven, Unsere Knaben und ihre Spiele. 3. Aufl. Berlin 1895. — Titze, Jugend- und Turnspiele. Selbstverl. 1895. — v. Woikowsky-Biedau, Die Bewegungsspiele in der deutschen Volkshygiene. Leipzig 1895. — Stangenbergers Spiele für die Volksschule von Schröer. Ebenda 1895. — Schröer, Turnspiele für Turnvereine usw. Ebenda 1895. — Hedwig Busch, Die Spiele in der Mädchenschule 1895. — Trapp u. Pinzke, Das Bewegungsspiel. 7. Aufl. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1900. — Jakob, Deutschlands spielende Jugend. 3. Aufl. von Gebsen u. Raabe. Leipzig 1895. — Bohn, Schlagball und Barlauf. Berlin. — Pötzsch, Merkbüchlein der Spielregeln für Barlauf, Schlagball, Fufsball, Schleuderball und Faustball. Weifsenfels. — Moormann, Association Fufsball. Strafsberg. — Netsch, Spielbuch für Mädchen von 6 bis 16 Jahren. Hannover 1895. — Thomas, Spiele und Turnübungen für Mädchen. 2. Aufl. Trier. — Hoffmann, Turnen und Bewegungsspiel in ihrer Bedeutung für die Gegenwart. Stolberg. — Lange, Pflege der Turnspiele in der Volksschule. Bielefeld 1896. —

Dedolph, Die Bedeutung der Körperübungen. Aachen 1896. — Witte, Das Ideal des Bewegungsspiels. Berlin 1896. — Rolfs, Treibball. München 1896. — Wickenhagen, Turnen und Jugendspiele. 1896. — Groos, Die Spiele der Menschen. Jena 1899. — Schröter, Turnspiele für Schulen und Turnvereine. 4. Aufl. Hof 1903. — Schriften des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele, Leipzig. Jahrbücher I—XV, Ratgeber zur Einführung der Volks-Jugendspiele, Ratgeber zur Pflege der Spiele an den Hochschulen, Anleitung zu Wettkämpfen usw., Handbuch der Bewegungsspiele für Mädchen, Körper und Geist, Zeitschrift, Spielregelhefte über Faustball, Raffball, Fufsball, Schlagball, Schleuderball, Barrlauf, Tamburinball, Grenzball, Stofsball und Feldball.

Görlitz. Eitner (Raydt).

Junge, Friedrich

Wie man dem Kinde nicht einzelne Wörter gibt, sondern Wörter im Zusammenhange, so dürfen auch im Naturunterrichte nicht einzelne Erscheinungen nur für sich behandelt werden — wenn sie auch entschieden in den Vordergrund treten —, sondern stets in Beziehung zu anderen, mögen diese auf Grund des Verhältnisses der Ähnlichkeit, bezw. Verschiedenheit, oder der Abhängigkeit, bezw. Einwirkung, Berücksichtigung finden. (Fr. Junge, Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichts.)

I. Der Name des am 28. Mai 1905 entschlafenen Kieler Schulmannes Friedrich Junge ist mit goldenen Lettern in die Geschichte des naturkundlichen Unterrichts eingetragen. Sein Name bezeichnet, wie Dr. Schmeil bemerkt,*) den Anfang einer neuen Epoche in der Methode des naturgeschichtlichen Unterrichts. Eine wirkliche Reform konnte aber erst durch einen Mann eingeleitet werden, der eine tiefgehende Bildung in den modernen Naturwissenschaften mit der notwendigen pädagogischen Einsicht verband, und der nicht nur die Schäden der herrschenden Unterrichtsweise erkannte, sondern auch an Stelle des Veralteten das bessere Neue zu setzen vermochte. In der Wissenschaft hatte sich eine vertiefende, die kausalen Verhältnisse berücksichtigende, biologische Betrachtungsweise der Naturdinge allmählich herausgebildet; aber zwischen der Naturwissenschaft und dem naturgeschichtlichen Schulunterricht klaffte ein tiefer Abgrund, den man in neuester Zeit zu überbrücken begonnt. »Dafs Junge der erste gewesen ist, der mit Erfolg an der Herstellung dieses Bauwerks tätig war, das ist der bleibende Verdienst, das er sich um die Schule erworben hat.« (Schmeil.) — Dafs Junge auch durch seine Tüchtigkeit als Schulmann und seine Charaktereigenschaften unsere Achtung verdient, macht uns dieses Lebensbild nur um so lieber.

Friedrich Junge wurde am 8. Dezember 1832 in Pölitz bei Oldesloe geboren. Er wuchs in ärmlichen Verhältnissen auf. Sein Vater, ein Schuhmacher, war schon vor der Geburt des Sohnes gestorben, und die Mutter verdiente mühsam als Waschfrau ihr Brot.

Das innige Verhältnis des Dorfbewohners zu der Natur prägte sich bei Junge schon früh sehr bestimmt aus, zumal da die Mutter eine gemütvolle Betrachtung der Tier- und Pflanzenwelt förderte. Sie bestürmte er mit Fragen über Erscheinungen in der Natur, z. B. bei den gemeinschaftlichen Abendgängen über die Sternenwelt. Einer Augenentzündung wegen mufste er lange der Schule fern bleiben. In dieser freien Zeit erging sich der Knabe viel in den Anlagen der Saline. Die kunstvolle Maschinerie des Salzwerks erregte seine Aufmerksamkeit und seinen Nachahmungstrieb. Was er damals der Saline in Oldesloe abgesehen, wie er es nach der Art aufmerksamer und nachahmender Kinder »nachklüderte«, das ist ihm später in seinem physikalischen Unterricht sehr zu statten gekommen. In vielen Kieler Schulen findet man noch jetzt physikalische Apparate, die Junge verfertigt, oftmals sogar selbst ersonnen hat. Auch mit der Pflanzenwelt beschäftigte er sich eifrig, und zwar, da der Unterricht ihm hier keine Grundlage gab, autodidaktisch. So fachten die naturwissenschaftlichen Fächer in ihm einen Wissensdurst an, der unerbittlich nach Befriedigung strebte. Früh fing er auch an, sich einfache Maschinen zu bauen, und eignete sich dabei eine nicht unbedeutende Handfertigkeit an. In seinem alten Dorflehrer, an dem er mit Liebe hing, erblickte er das Vorbild eines vollkommenen Menschen; dessen Beruf steckte auch er sich als Lebensziel.

*) Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts.

Aber der Weg zum Ziel war gar dornenvoll und brachte viel Not und Demütigungen. Zwar wurde das Nötigste auf Anregung des Predigers von wohlhabenden Bewohnern gespendet; aber nicht jeder gab gern, und z. B. zur Beschaffung des Lichts in dem Seminar langte es nicht hin. Mit um so gröfserem Fleifs nutzte Junge seine Zeit im Seminar zu Segeberg aus. Schon damals machte sich die Liebe für Naturgeschichte mächtig geltend, und mit zwei Seminaristen hielt er sich Ule und Müllers Zeitschrift »Die Natur«. Besonders wichtig war für sein Studium Müllers »Buch der Pflanzenwelt. Versuch einer kosmischen Botanik«, da es die Geschichte des Pflanzenwuchses auf dem Erdball und das Zusammenleben in den verschiedenen Zonen, Regionen und endlich in den Erdteilen schildert. Aus diesem Buche hat Junge wahrscheinlich die ersten Ideen zu einer vernunftgemäfsen und zusammenfassenden Behandlung der Naturgegenstände geschöpft, insbesondere auch, soweit ihr Leben in Betracht kommt.

Nach wohlbestandenem Examen wurde Junge 1854 Lehrer an der Privatschule im Städtchen Lütjenburg. Hier erteilte er etwa im Sinne Leunis systematischen naturgeschichtlichen Unterricht, fühlte aber bald schmerzlich die Mängel der herrschenden Methode, und seine tiefergehenden mikroskopischen Pflanzenuntersuchungen, welche besonders die Entwicklung, auch der niederen Pflanzenorganismen, zum Ziel hatten, führten ihn zur Biologie und liefsen ihn ahnen, wie eine Besserung zu schaffen sei. Nach zweijähriger Wirksamkeit in Plön wurde er 1862 wieder nach Lütjenburg versetzt, jetzt als Lehrer an der Oberklasse einer Volksschule. Reiche Anregung zum Pflanzenstudium gab die Umgebung des Städtchens, Feld, Wald, Landseen und die Ostseeküste. Schon rang sich eine bessere Methode bei Junge durch: Einzelbetrachtungen stellte er in der Schule an und suchte ihnen eine poetische oder sinnige Seite abzugewinnen. Ferner machte er Keimversuche und gebrauchte das Mikroskop fleifsig; dazu wurde auf vielen Ausflügen das Naturleben im Freien beobachtet. Ihm war jetzt Hauptsache die Lebenslehre des Einzelwesens, besonders die Ernährung; für Weiteres fehlte aber noch die klare Grundlage. Verschönt wurden diese Jahre durch den anregenden Umgang mit den Gebildeten des Ortes.

Zur Reife kamen die Reformgedanken erst in Kiel, wohin er 1873 versetzt wurde, und befruchtend wirkte auch auf ihn die Universität, besonders die Professoren Karl Möbius und Heincke. Fleifsig hörte er nun Vorlesungen über Zoologie und Botanik und arbeitete im Laboratorium und Museum. So holte er sich alles Rüstzeug zusammen, dessen er zu freier Gestaltung seiner Reformgedanken dann bedurfte.

Damals machte Prof. Möbius ihn auf die Zoologie des Wiener Professors Schmarda aufmerksam, welche eine Reihe von Gesetzen aus der organischen Natur enthält. Das war es, was er suchte: für seine Einzelbetrachtungen verschiedene Gesichtspunkte, die ihn leiten konnten und zur Erkenntnis des Wesens als einer in sich abgeschlossenen Einheit führen mufsten.

Aber in seiner Heimat fand Junge für seine Reformen aufser bei den Professoren zunächst kein Verständnis. Auf einer Lehrerversammlung des Kreises Kiel, auf welcher Junge seine Ideen klar legte, gab er als praktisches Mittel an: »Stellt parallele Reihen auf! z. B. hakige Schnäbel und Krallen der Raubvögel!« und liefs daraus den Satz gewinnen: »Einrichtung und Lebensweise stimmen zueinander.« Aber auf dieser und anderen Lehrerversammlungen verstand man ihn nicht und beurteilte ihn abfällig. Als er Prof. Möbius sein Leid klagte, erklärte dieser nach Durchsicht der Referate: »Sie haben ihren Hörerkreis überschätzt.« Als nun auch gleichzeitig ein Monatsblatt zur Pflege der Natur- und Landeskunde, »Die Heimat«, gegründet wurde und eine amtliche Feststellung des Lehrplans und der Pensenverteilung für Naturkunde erfolgte — beides ohne Junges Beihilfe —, da brachten diese vielen niederdrückenden und kränkenden Momente ihn fast zur Hoffnungslosigkeit und zur Befürchtung, dafs seine Idee wohl mit ihm wieder von der Bildfläche verschwinden werde.

Da gab ihm eine in Eisenach ihm unerwartet gewordene Anerkennung sein Gleichgewicht wieder, »so dafs ihm zu Mute war wie Robinson, als er den ersten Menschen wieder sah«. Als Junge 1882

das 4. Schuljahr von Rein, Pickel und Scheller kennen lernte, sah er zu seiner grofsen Freude, dafs Scheller das Ziel des naturkundlichen Unterrichts fast übereinstimmend mit Junges Arbeit in der Schlesw.-Holsteinischen Schulzeitung (1881) formuliert hatte. Jetzt schickte Junge eine Arbeit an Dr. Rein, der sie an Scheller weitergab, und dieser vermittelte die Veröffentlichung in den »Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht« 1883, Nr. 6 u. 7.*) In demselben Jahre brachte Dr. Rein in seinen »Pädagogischen Studien« (1883, 1. Heft) Junges Arbeit: »Stoff zu einer Präparation über das Eichhörnchen«.

Scheller hatte 1883 die »biologischen Gesetze« in das 1883 erschienene »6. Schuljahr« aufgenommen, zugleich auch den Pensenplan der Oberklasse einer 6stufigen Mädchenschule, »Die Erde als Lebensgemeinschaft«. Aber dies fand nicht die Billigung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik auf seiner Pfingstversammlung 1884 und auch nicht in dem Jahrbuch dieses Vereins von 1885 (Verf. Conrad). Gegen jenen verteidigte sich Junge in Nr. 38 der »Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht« (1884), und gegen dieses gaben Scheller und Junge in Nr. 20 (1885) der »Deutschen Blätter« eine »Vorläufige Erklärung« ab.

Die »Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht« waren überhaupt das Organ, dessen sich Junge immer wieder bedienen konnte und das, wie er freudig anerkannte, seinen Ideen in erster Linie weite Verbreitung ermöglichte. Wir nennen von seinen dort veröffentlichten Artikeln noch: Die Rofskastanie im Frühling und Sommer (1883, Nr. 19) und im Herbst (1883, Nr. 45); Entwurf eines Pensenplans (1883, Nr. 32 bis 34); Was ist bei Exkursionen zu beachten? (1884, Nr. 5—7); Petri Verleugnung (1891); Die Tonne, ein naturkundliches Weihnachtsmärchen (1900); Das Telephon (1900, Nr. 14—16); Zum Physikunterricht; Der Unterricht in der Chemie; Der Luftprüfer; Der grofse Buntspecht. Diese Aufsätze erschienen 1893 (nebst anderen) gesammelt unter dem Titel: »Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichts in Abhandlungen und Beiträgen.«*) Gerade diese Schrift hat die gröfste Verbreitung gefunden.

Junges eigentliche Lebensarbeit ist aber sein »Dorfteich als Lebensgemeinschaft«,**) der 1885 als reife Frucht seiner 20jährigen praktischen Schularbeit und seines Lebens in und mit der Natur erschien. Es ist das Schmerzens- und Sorgenkind Junges, machte ihn aber auch mit einem Schlage berühmt. Hier betonte er: Wir müssen uns los machen von dem blofs beschreibenden und deshalb oberflächliche Kenntnis vermittelnden Verfahren im Unterricht; Erkenntnis der Gesetzmäfsigkeit auf Grund der Anschauung mufs das Ziel des naturgeschichtlichen Unterrichts sein; eigene Beobachtungen des Seins und Lebens der Wesen als Grundlagen sind für die Erreichung unseres Zieles unbedingt erforderlich; der Lehrer mufs aus der Natur unterrichten. Der »Dorfteich« sollte aber in erster Linie ein Beispiel sein, wie eine Lebensgemeinschaft in ihren einzelnen Gliedern und deren Gesamtheit zu behandeln ist. — Eine ungeheuere Gärung rief das Erscheinen dieses Buches hervor, auch über Deutschlands Grenzen hinaus. Wohl jeder Lehrerverein hat sich damals mit diesem Buche beschäftigt, das auch, unbeschadet der methodischen Stellung des Lehrers, seinen Wert dauernd behält. (Daher ist es mir unerklärlich, dafs das an sich sehr billige Buch erst 2 Auflagen erlebt hat.)

Der Haupttitel des »Dorfteiches« lautet »Naturgeschichte«, und als 2. Teil erschien 1891: »Das Kulturwesen der deutschen Heimat nebst ihren Freunden und Feinden, eine Lebensgemeinschaft um den Menschen. I. Teil: »Die Pflanzenwelt«. Den Schwerpunkt möchten wir auf die eigenen Beobachtungen legen, die nun jeder nach gegebener Anleitung anstellen kann.

Für den 2. Teil der »Kulturwesen« lagen die Einzeldarstellungen fast vollständig jahrzehntelang fertig. Andauernde Kränklichkeit hinderte Junge aber an der Abfassung der grofsen Übersichten und

*) Sollen Gesetze des organischen Lebens im Volksschulunterrichte vorkommen? Welche etwa?

*) 238 S. 4., vermehrte und verbesserte Auflage. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904.

**) Kiel, Lipsius & Tischer.

Rückblicke. Da dieses nun noch geschehen ist, so ist das Erscheinen des sehnsüchtig erwarteten 3. Teils der Naturgeschichte gesichert.

Wir dürfen hier verraten, dafs auch noch eine zweite Schrift nach Junges Tode erscheinen wird: »Die Urwesen.« *) Des Verfassers Bestreben war ja stets, die Schule müsse mit der Wissenschaft fortschreiten und ihre neuen Resultate in ihren bescheidenen Grenzen verwerten, da das Volk teilnehmen will an dem, was die wissenschaftliche Welt bewegt. Der Quelle des Lebens am nächsten, an der Grenze, wo Tier und Pflanze noch nicht zu unterscheiden sind, stehen die Urwesen. Das Buch »Urwesen« will den Fortschritten der Wissenschaft Rechnung tragen insofern, als es sich mit dem Zellenleben beschäftigt, welches durch die Untersuchungen über das Nervenleben der Pflanzen, namentlich von Haberlandt und Nemeç, neuerdings in den Vordergrund getreten ist. —

So hat Junge das ihm verliehene gute Pfund noch am Lebensabend verwertet, so gut es seine Zeit und seine durch viel Krankheiten geschwächte Gesundheit nur erlaubte. Michaelis 1899 war er in den Ruhestand getreten. Aber unbegrenzte Liebe bewahrte er auch dann noch der Schule, — er, der einst bei der Werbung um seine Frau gefragt hatte: »Willst Du die Schule auch lieb haben?« So freute es ihn auch herzlich, als bei seiner Pensionierung Dr. Lutz (Stuttgart) ihn begrüfste: »Im Namen von 11 000 Lehrern und Naturfreunden aufrichtigen Dank und die besten Glück- und Segenswünsche für einen langen Lebensabend!«, und als ihn der Kieler Lehrerverein zum Ehrenmitglied ernannte unter der Begründung: »Ihren Vereinsgenossen ist es ein köstliches Bewufstsein, dafs sie den Pfadfinder im naturwissenschaftlichen Unterricht den ihrigen nennen dürfen.«

Wenden wir uns nun zu Junges Bestrebungen!

Lüben war bis in die 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts unbestrittener Herrscher auf unserem Gebiete gewesen, und freudig und dankbar hatte gerade Junge dessen grofsen Verdienste und Erfolge stets anerkannt. Zunächst wandte sich Junge gegen den damaligen systematischen Unterricht in der Naturgeschichte und betonte: Mit Rücksicht auf das Wesen in der Volksschule kann die Kenntnis des Systems das Ziel dieses Faches nicht sein. Das System ist ein wissenschaftlicher Apparat, der für die Schule nicht Selbstzweck sein kann. »Das System kann nur etwas Menschlich-Gedachtes, aber nicht in der Natur Objektiv-Vorhandenes sein.« Indem die Kenntnis des Systems erstrebt wurde, verloren Lüben und seine Nachfolger andere von Lüben als berechtigt anerkannte Zwecke aus dem Auge. »Namentlich kann das Bewufstsein von der Einheit der Natur dem Kinde nicht kommen, weil, wenn das System vollständig ausgefüllt werden soll, die Masse des herangezogenen Stoffes den Kindern eine Übersicht nicht gestattet, und wenn nur ein Teil ausgefüllt werden soll, müssen die für die Erkenntnis der Einheit eben notwendigen Mittelglieder fehlen. Zudem wird zu Gunsten einer logischen Einheit das Natürlich-Zusammengehörige auseinander gerissen. Eine Erkenntnis des Lebens kann bei systematischer Zergliederung nicht vermittelt werden.«

Ferner enthält Lübens Methode pädagogische Fehler. Einseitig wird die intellektuelle Kraft in Anspruch genommen. Einseitig werde auch verfahren, indem die Dinge nur nach ihrer Bedeutung für das körperliche Wohlergehen der Menschen angesehen werden. Junge bezeichnet Lübens Methode geradezu als nicht naturgemäfs, und zwar sowohl in Rücksicht auf das Wesen der Natur als auch mit Rücksicht auf das Kind. Die Natur mache doch nicht einen Unterschied zwischen den Organen und deren Tätigkeiten, zwischen dem Sein und dem Leben eines Dinges! »Es kommt mir fast wie eine Mifshandlung der Kindesnatur vor, wenn ich das Kind zwinge, das, woran sein Interesse sich in besonderem Grade knüpft, aufser acht zu lassen und auf die ihm zunächst noch gleichgültigen systematischen Merkmale zu achten.

Das Ziel, welches Junge dem naturgeschichtlichen Unterrichte steckt, lautet:

*) Soeben erschienen unter dem Titel: Die Urwesen. Eine Einführung in das Leben auf kleinstem Raum. Mit einer Abhandlung: Friedrich Junge, sein Leben und seine Persönlichkeit. 70 S. Mit 26 Abbildungen und einem Porträt. Kiel, Lipsius & Tischer.

Es ist ein klares gemütvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur anzustreben. Dieses Ziel entspricht Humboldts Forderung und ist wesentlich dasselbe, welches Scheller im »4. Schuljahr« *) aufgestellt hat.

Erreicht wird das Ziel des naturgeschichtlichen Unterrichts im allgemeinen durch

1. Betrachtung der Einzeldinge und Erkenntnis der in ihnen waltenden Gesetze;
2. Wiedererkennung des Gefundenen in kleinen, dem Blick des Kindes zugänglichen Lebensgemeinschaften;
3. Anwendung der Gesetze auf unbekannte Wesen und Lebensgemeinschaften;
4. Anwendung und Wiederfinden in dem Gesamtleben der Erde.

Im besonderen sind folgende Regeln zu beachten:

1. Entwirf dir einen Plan für die Betrachtung einer Lebensgemeinschaft.
2. Eine neue Beobachtung bildet die Grundlage der Unterredung.
3. Unterredung über Einzelwesen an sich: a) Betrachte jedes Wesen als einen in sich vollkommenen Organismus. b) Durchstehende Regel mufs sein, dafs das Organ mit seiner Tätigkeit und umgekehrt die Tätigkeit mit dem Organ in Beziehung gesetzt und die Bedeutung für den ganzen Organismus nachgewiesen werde. c) Bei Behandlung des Unorganischen findet das Vorstehende nur sehr beschränkte Anwendung. d) Wie eingehend ein Wesen zu behandeln sei, mufs mit Berücksichtigung verschiedener Umstände — Stellung des Wesens zum Menschen, seine Bedeutung in der Gesamtheit, Auffälliges in der Lebensweise usw. — entschieden werden. e) An die Betrachtung der Einzelwesen wird die Erörterung allgemeiner Wahrheiten angeschlossen. f) Am Schlusse der Einzelbetrachtung werden Hauptresultate herausgestellt, an deren Stelle später kurze Vergleichungen oder Rückblicke treten. g) Bei nachfolgenden Einzelbetrachtungen werden die Schlüsse der Analogie in ausgiebigster Weise angewandt.
4. Jedes Einzelwesen wird zugleich als Glied eines höheren Ganzen betrachtet.

*) Rein, Pickel u. Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts.

5. Die Gesetze müssen dem Schüler so nahe gebracht werden, dafs sie ihm eine Direktive für künftige Naturbeobachtungen geben.
6. Die Stellung des Menschen in der Natur wird bei möglichst vielen Gelegenheiten erläutert.
7. Am Schlusse des Kursus oder Abschnittes werden Übersichten von Gruppen nach verschiedenen Einteilungsgründen gegeben.
8. Beachte die Lebensgemeinschaften. Eine »Lebensgemeinschaft« ist eine Gesamtheit von Wesen, die gemäfs dem inneren Gesetze der Erhaltungsmäfsigkeit zusammenleben, weil sie unter denselben chemisch-physikalischen Einflüssen existieren und aufserdem vielfach voneinander, jedenfalls von dem Ganzen, abhängig sind, bezw. aufeinander und das Ganze wirken. a) Nachdem eine zweckentsprechende Wahl und Auswahl getroffen ist, betrachte jedes Wesen auch nur nach seiner Wechselbeziehung zu anderen in derselben Gemeinschaft. b) Mache am Schlusse des Kursus eine zweckentsprechende Zusammenstellung, aus welcher die gleichmäfsige Abhängigkeit usw. hervorleuchtet. c) Betrachte die ganze Lebensgemeinschaft als Glied eines höheren Ganzen, speziell in ihrer Beziehung zum Menschen. d) Auf höherer Stufe werden die Glieder und die Lebensbedingungen einer Lebensgemeinschaft mit denen einer anderen verglichen.
9. Durch Einzelwesen und Lebensgemeinschaften der Heimat werden ähnliche Erscheinungen der Fremde veranschaulicht.
10. Unter Heranziehung der Ergebnisse des Unterrichts in allen Zweigen der Naturkunde wird das Erdleben als ein einheitliches veranschaulicht. —

Junges Reformen erstrecken sich im wesentlichen auf zwei Punkte: 1. auf die biologische Betrachtungsweise oder die sogenannten Lebensgemeinschaften und 2. auf die Gesetze des organischen Lebens.

Junge ist es, der den Begriff Lebensgemeinschaft zuerst in die Schule eingeführt hat. Aufgestellt wurde dieser Begriff von dem späteren Direktor des Berliner Naturhistorischen Museums Prof. Möbius in seinem Werke: »Die Auster.« Möbius fand bei Untersuchung der Austernbänke an der schleswigschen Westküste, dafs jede Austern-

bank gewissermafsen eine Gemeinde lebender Wesen, eine Auswahl von Arten und eine Summe von Individuen sei, welche gerade auf dieser Stelle alle Bedingungen für ihre Entstehung und Erhaltung finden, und dafs jede daselbst wohnende Art durch die gröfste Zahl von Individuen vertreten sei, die sich den vorhandenen Umständen gemäfs ausbilden konnte. Mit Bioconöse (von βίος, das Leben, und κοινόειν, etwas gemeinschaftlich haben) oder Lebensgemeinschaft bezeichnet Möbius »die Gemeinschaft aller Einwirkungen des Wohngebietes, von denen die Eigenschaften und die daselbst zur Ausbildung gelangende Anzahl der Individuen einer Spezies mit bedingt werden. Diese Einwirkungen gehen aus von den chemischen und physikalischen Eigenschaften des Mediums, sowie auch von anderen Tieren und Pflanzen, welche dasselbe Gebiet bewohnen.« (Zoolog. Jahrbuch I, S. 247.)

Junge erkannte nun, dafs diese Definition für den Schulunterricht nicht fruchtbar zu machen ist, weil zu umfassende Spezialkenntnisse erforderlich wären. Er modifizierte also den Begriff nicht unwesentlich, »damit dem Lehrer ermöglicht werde, die einzelnen Momente den Schülern anschaulich klar zu machen«,*) und gebrauchte hierfür ausschliefslich den Ausdruck Lebensgemeinschaft. Eine Lebensgemeinschaft ist:**) eine Gesamtheit von Wesen in einem begrenzten Gebiet, die gemäfs dem inneren Gesetze der Erhaltungsmäfsigkeit zusammenleben, weil sie unter denselben chemisch-physikalischen Bedingungen (Einflüssen) existieren und aufserdem vielfach voneinander, jedenfalls von dem Ganzen abhängig sind, resp. aufeinander und das Ganze einwirken.

Junges Lebensgemeinschaft unterscheidet sich somit in zwei wichtigen Punkten von Möbius' Bioconöse. Sie scheidet nämlich aus 1., dafs in einer Lebensgemeinschaft die Zahl der Individuen eine den äufseren Lebensverhältnissen entsprechende (proportionale) ist, und 2. dafs sich die Wesen durch Fortpflanzung in dem (abgemessenen) Gebiete dauernd erhalten. Junge erkannte

*) Reins Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik 1. Aufl., IV, 361.
**) Dorfteich, 2. Aufl., S. 34.

eben die Unmöglichkeit, die streng wissenschaftliche Auffassung des Begriffes auf die Schule zu übertragen. Wenn er den Namen trotzdem beibehält, so verstand er darunter eben Lebensgemeinschaften im weiteren Sinne.

Und nur diese sind im Unterricht verwendbar. Dr. Schmeil zeigt ganz richtig,*) dafs das betreffs des Begriffs der Lebensgemeinschaft im Sinne von Möbius gar nicht oder doch nur in sehr beschränktem Grade zutreffe, weil das Moment der Zahl (von Arten und Individuen) nur in den seltensten Fällen genügend berücksichtigt werden kann. Das Beispiel von Möbius — ein Karpfenteich mit 30000 einjährigen Karpfen, liefert nach drei Jahren 40000 Pfund Speisefische; setzt man mehr als 30000 junge Karpfen in den Teich, so erzielt man nach drei Jahren wohl eine gröfsere Anzahl Fische, aber sie wiegen zusammen auch nicht mehr als 40000 Pfund — und die daraus gefolgerte Lehre, »dafs jedes biocönotische Gebiet in jeder Generationsperiode das höchste Mafs von Leben hat, welches es zu bilden und zu erhalten im stande ist«, müssen solange für die Schule unberücksichtigt bleiben, solange nicht Versuche in ähnlichem (ganz abgesehen von Versuchen in gleichem) Stile angestellt werden können. Wollten wir sie trotzdem unterrichtlich verwerten, so müfsten sie geglaubt werden: aber vor einem solchen Andozieren müssen wir uns wohl hüten, wenn wir nicht aus dem Regen in die Traufe kommen wollen. Genau dasselbe würde für die Auffassung des Feldes, der Wiese und des Waldes als »Lebensgemeinschaften im strengen Sinne« gelten. Was der Acker bei richtiger Bewirtschaftung zu tragen, welches Kapital der Wald im günstigsten Falle zu liefern vermag, das sind Angelegenheiten, die in der Land- und Forstwirtschaftslehre zu erörtern sind, aber nicht in der Schule. (Schmeil a. a. O.) Jedenfalls ist Junge für den mannigfachen Mifsbrauch, der mit dem Namen Lebensgemeinschaften getrieben wird, nicht verantwortlich zu machen. Er hat es an klarer Prägung des Begriffs nicht fehlen lassen. —

*) Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts. 4. Aufl. S. 51.

Ebenso wichtig als die Lebensgemeinschaften sah Junge die Gesetze des organischen Lebens an, ja, ihre Beachtung bei der Betrachtung der Individuen und die Behandlung von Lebensgemeinschaften bilden den Schwer- und Angelpunkt seines naturgeschichtlichen Unterrichts.

Sollen überhaupt Gesetze des organischen Lebens im Volksschulunterrichte vorkommen? Im »Dorfteich« und in den »Beiträgen« erklärt Junge sie für unbedingt notwendig, da sie dem Lehrer Gesichtspunkte an die Hand geben, die ihn bei seiner Präparation leiten, und dem Schüler zur Direktive für künftige Naturbeobachtungen werden müssen. In jeder Unterredung soll das Gesetz möglichst greifbar durchleuchten. Jedenfalls findet der Lehrer, in dessen Bewufstsein bei Betrachtung der Tatsachen das Gesetz eine Rolle spielt, vielfach Gelegenheit, die Schüler zu folgerichtigem Denken, zur Erfassung des kausalen Zusammenhangs der Erscheinungen zu veranlassen, mag er das Gesetz bestimmt formuliert haben oder es bei seiner Unterredung nur als Tendenz zu Grunde legen. Denn nicht soll jedes Gesetz von den Schülern jeder Schule formuliert und »auswendig gelernt« werden; vielmehr soll es derart »inwendig gelernt« werden, dafs das Gesetz, wenn sie es auch nicht in Worte kleiden können, dennoch ihnen Tendenz für ihre Naturbetrachtung sei und für künftig bleibe. Hauptsache wird immer die selbständige, wenn auch nur »instinktive« Anwendung der Gesetze bleiben. Der Lehrer wird ein Lernender, der aus jeder Erscheinung die Gesetzmäfsigkeit als Stimme des bewegenden innewohnenden Naturgeistes vernehmen möchte, die ihn überzeugt, dafs er nicht in einer Welt starrer Formeln wandelt, sondern in einer durchgeistigten lebensvollen Welt, voll von mannigfaltigen Wechselbeziehungen, deren Netzwerk auch den Menschen umfängt. Die Gesetze sollen also demjenigen, der in dem Buche der Natur lesen möchte, eine orientierende Inhaltsangabe bilden, nach welcher der Lehrende sein Pensum wählt und einrichtet, aus welchem der für sich Lernende erläuternde Winke zum Verständnis des Gelesenen schöpfen kann.

Allerdings räumt auch Junge ein, dafs es Naturgesetze als vollständig den bürgerlichen analoge Gesetze nicht gibt. Das Naturgesetz ist ja nicht der wörtlich verkündete Wille eines persönlichen Gesetzgebers, sondern der allgemeine Ausdruck für die Wirkungen einer gewissen Ursache, die als faktisch in der Natur gegeben vorausgesetzt wird. Naturgesetze sind eben auf dem Boden der Anschauung durch Schlüsse der Induktion und Analogie erwachsen, sind Produkte des menschlichen Denkens. Ihre Gültigkeit ist somit eine bedingte.

In Anlehnung an Schmarda*) hat Junge nun 8 als für Schulzwecke geeignete Gesetze ausgewählt und formuliert, doch hat er später das 8. Gesetz, das der Sparsamkeit, für die Schule fallen lassen. Diese 7 Gesetze lauten in kurzer Fassung also:

1. Das Gesetz der physiologischen Zweckmäfsigkeit oder der Erhaltungsmäfsigkeit: Lebensweise, Aufenthalt und Einrichtung entsprechen (»passen zu«) einander. (Jedes Wesen ist in sich vollkommen.)

2. Das Gesetz der organischen Harmonie: Jedes Wesen ist ein Glied des Ganzen. (Es ist das Gesetz der Erhaltungsmäfsigkeit, angewandt auf die Erde als Lebensgemeinschaft, als Organismus.)

3. Das Gesetz der Anbequemung oder Anpassung (Akkomodation): Lebensweise und Einrichtung passen sich (bis zu einem gewissen Grade) einem veränderten Aufenthalt (veränderten Verhältnissen) an und umgekehrt.

4. Das Gesetz der Arbeitsteilung, der Differenzierung der Organe: Je mehr die Gesamtarbeit auf einzelne Organe verteilt ist, desto vollkommener wird sie ausgeführt.

5. Das Gesetz der Entwicklung: Jeder Organismus entwickelt sich aus dem Einfachen heraus zur Stufe der Vollendung.

6. Das Gestaltungsgesetz oder das Gesetz der Gestaltenbildung: Die vorhandenen Teile üben auf die hinzukommenden einen Einflufs aus — derart, dafs ein Körper von bestimmter Form entsteht.

7. Das Zusammenhangs-(Konnexions-) Gesetz: Die einzelnen Organe sind voneinander und von der Gesamtheit ab-

*) Zoologie. 1. Band. S. 207 ff.

hängig. (Das ist Cuviers Gesetz der Korrelation der Teile — balancement des organes).

Gegen diese Gesetze des organischen Lebens machte Prof. Dr. Schmeil mancherlei geltend, betonte aber zugleich, dafs die Frage der biologischen Gesetze und ihrer Verwendbarkeit in der Schule sehr schwierig und noch nicht gelöst sei. Er bezeichnet mehrere der Jungeschen Gesetze als Regeln, weil ein Naturgesetz keine Ausnahme haben kann. Das gelte von Nr. 1 u. 3; letzteres erweist sich schon durch den Zusatz »bis zu einem gewissen Grade« als eine Regel, ersteres aber deshalb, weil bei manchen Tieren die Übereinstimmung zwischen Aufenthalt, Lebensweise und Körperbau nur eine beschränkte ist. Nr. 5 wird von Prof. Schmarda selbst als Regel bezeichnet. Nr. 2 sei nur eine Hypothese, allerdings eine durch unzählig viele Tatsachen gestützte, und Nr. 4 lasse sich in dieser Form nicht halten, — schon eher, doch auch noch nicht einwandsfrei, könne man sagen: Je mehr die Gesamtarbeit auf einzelne Organe verteilt oder je mehr der Körper eines Wesens differenziert ist, desto höher steht dieses Wesen »auf der Stufenleiter der Organismen«. Für wirkliche Gesetze, also für Sätze, die keine Ausnahme haben, läfst Schmeil nur Nr. 6 und 7 gelten.

Jedenfalls ist die Formulierung solcher Sätze nicht das Wichtigste; dieses sind vielmehr, wie Junge betont, die Tatsachen, welche ihnen zu Grunde liegen, und diese Tatsachen müssen im Unterrichte verwertet und ausgenutzt werden.

Noch läfst sich die Bedeutung von Junges Reform nicht völlig würdigen: wir stehen ja noch mitten in der durch seinen »Dorfteich« verursachten Bewegung, und Junges Lebensarbeit liegt noch gar nicht völlig vor unseren Augen. Aber die Spur von seinem selbstlosen und gesegneten Wirken im Dienste der Naturgeschichte und der Schule wird noch lange bemerkbar sein!

(Vergl. auch den Art. Junge in Manns »Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht«, 1905.)

Braunschweig. E. Oppermann.

Jünglingsvereine

1. Notstand. 2. Geschichte. 3. Zweck. 4. Einrichtung und Verfassung. 5. Schwierigkeiten und Gefahren. 6. Bedenken und Einwände. 7. Statistik.

1. Notstand. Man hat den Jüngling dem gärenden Most verglichen, aus welchem köstlicher Wein werden kann, aber nur bei richtiger Behandlung wirklich wird. Das Jünglingsalter ist die Bildungszeit des Mannes. Es arbeiten im Jüngling die frischen Kräfte Leibes und der Seele; was aus dem Gären und Treiben wird, wer kann es sagen! Es wirken die mannigfachen Einflüsse der Aufsenwelt auf den Jüngling ein und wollen seiner leicht erregbaren, noch bildsamen Seele ihr Gepräge aufdrücken. Wie wichtig ist es da, dafs die rechten Einflüsse die Oberhand gewinnen. Mit Recht redet man von der Begeisterung, dem hohen Streben der Jugend. Aber daneben stehen auch die Sünden der Jugend: Fleischeslust, Hochmut (falsches Ehrgefühl), Genufssucht. Welche Gefahren bietet doch die heutige Welt dem Jüngling, vornehmlich auch im Handwerkerstand! Der Nachlafs in der strengen Zucht des Elternhauses, wie sie früher Sitte war, die volle Freiheit des Tuns und Lassens in den Stunden aufserhalb der Arbeitszeit, die Möglichkeit, von Ort zu Ort zu wandern und sich niederzulassen, wo es ihm gefällt (in schlechten Zeiten allerdings weniger), die öffentlichen Vergnügungen mit ihrem Reiz und ihrer Lockung, die schlechten oder leichtsinnigen Kameraden in Werkstatt, Herberge und auf der Wanderschaft, die Lehren der mit Gott und der Welt zerfallenen Sozialdemokratie usw. Die Kraft solcher Gefahren verringern oder brechen, vor dem Verderben bewahren, die Jugend für den Herrn gewinnen — sonderlich die des Handwerkers, Arbeiters und event. auch Bauernstandes — ist die Aufgabe des Jünglingsvereins.

2. Geschichte. Als Vorboten der Jünglingsvereine im heutigen Sinne kann man einige speziell der Erbauung gewidmete Vereine junger Leute nennen. So einen Verein in Basel seit 1768 unter Pfarrer Meyenrock, der nach kurzer Unterbrechung 1825 eine Neubelebung erfuhr. Ihm ge-

hörte u. a. auch der bekannte Anstaltengründer Spittler an. Den Übergang von der alten zu der neuen Form dieser Vereine stellt derjenige des Pastors Döring in Elberfeld dar. Dieser eifrige Pastor, Missionsfreund und Arbeiter in der Traktat- und Jünglingssache, sammelte seit Anfang der zwanziger Jahre junge Leute zu erbaulichen Versammlungen um sich, bis im Jahre 1838 ein eigentlicher Jünglingsverein begründet wurde, nachdem schon 1833 Pastor Mallet in Bremen einen solchen ins Leben gerufen hatte. Auch Professor Raumer hatte schon 1835 in Erlangen einen Versuch zur Vereinsgründung gemacht, gegen den die Regierung jedoch einschritt. Wir sehen, der Gedanke an vereinsmäfsige Fürsorge für die Jugend lag in jenen Jahren gleichsam in der Luft und suchte an verschiedenen Stellen zur Wirklichkeit zu werden. Einen festen Halt und Zusammenschlufs fanden die einzelnen Vereine zuerst durch den seit 1847 erscheinenden Jünglingsboten und den 1868 begründeten rheinisch-westfälischen Jünglingsbund — beides das Werk des eifrigen Pastors Dürselen in Ronsdorf. Nun entstand ein Verein und ein Bund nach dem andern; 1856 der ostdeutsche, 1869 der süddeutsche, 1884 der elsafs-lothringische, 1887 der schlesische, 1890 der thüringische, hier und da trat zeitweilig Rückgang ein, namentlich im Osten Deutschlands; im ganzen aber besteht ein wachsendes, vielfach erfreuliches Vereinsleben, wenn auch noch unendlich viel zu tun übrig bleibt.« (Th. Schäfer, Leitfaden der innern Mission.)

3. Zweck. Der Jünglingsverein will a) das religiöse Bedürfnis befriedigen, b) das Wissen und Können fördern und c) dem Triebe nach Geselligkeit Rechnung tragen.

a) Alle deutschen Jünglingsvereine haben als Vereinslosung die Psalmstelle: »Wie wird ein Jüngling seinen Weg unsträflich gehen? Wenn er sich hält nach deinen Worten.« Dem religiösen Bedürfnis wird Rechnung getragen durch die Vereinsbibelstunde.

b) Die Vereine wollen aber auch den Trieb nach Wissen befriedigen. Sie wollen ihre Glieder geschickt zu machen suchen für den irdischen Beruf.

c) Die 3. Aufgabe ist die Pflege der Geselligkeit. Die lebendige Wechselwirkung der Vereinsmitglieder aufeinander, die gegenseitige Lebensbeziehung, Lebensgemeinschaft und der Lebensaustausch soll in den Jünglingsvereinen seine Stätte finden. Ihr Ziel ist nicht nur das, den Gliedern im Verein eine geistliche Heimat zu bieten, in der sie gesichert sind vor schlechter Gesellschaft und vor den Verführungen ausschweifender Standesgenossen; sie wollen auch die Vereinsmitglieder einander persönlich näher bringen und den Dienst gegenseitiger Handreichung, jeder mit der Gabe, die er empfangen hat, vermitteln. Daraus ist klar, dafs zwischen Geselligkeit und blofser Unterhaltung ein grofser Unterschied besteht. Die Geselligkeit erfordert gegenseitige persönliche Berührungen des Gedanken- und Lebensaustausches im Gespräch und Umgang. Auf ihr beruht wesentlich die Lebendigkeit eines Vereins. Sie weckt die Selbsttätigkeit der Vereinsglieder, lehrt die Befangenheit und Schüchternheit abstreifen und gibt Mut zu tätiger Mitwirkung im Vereinsleben. Das, was die jugendlichen Gemüter dauernd an den Verein zu fesseln vermag, sind im letzten Grunde nicht Vorträge, sondern Personen. Personen aber lernt man verstehen, lieben, achten im Umgang, im Verkehr. Ein Verein ohne Geselligkeit ist kein Verein mehr, sondern eine Versammlung. Aus der Geselligkeit erwächst die Freundschaft, die am häufigsten geschlossen wird, wenn sich das Gemütsleben entwickelt. Zum Schliefsen von Freundschaftsbündnissen sind ein ziemlich gleiches Alter, ein gleicher Bildungsgang und eine ziemlich gleiche Begabung erforderlich, Vorbedingungen, die gerade in solchen Vereinen vorhanden sind.

Ein Jünglingsverein, der die »rechte Mitte« innehält, ist ein segensreiches Institut für die Kirche, die Familie, den Staat.

Für die Kirche wirkt er, indem er danach strebt, ihr treue Glieder zuzuführen und Hilfstruppen für die Arbeiten der äufseren und innern Mission zu stellen. Im rheinisch-westfälischen Jünglingsbunde beteiligen sich gegen 500 seiner Glieder an der Arbeit in den Sonntagsschulen, und gegen 400 sind Berufsarbeiter der innern und äufsern Mission geworden.

Dem Staate wollen die Jünglingsvereine tüchtige Bürger erziehen, da die Pflege des

patriotischen Sinnes in ihnen einen breiten Raum einnimmt. Den staatsfeindlichen Mächten wollen sie einen Damm entgegenstellen helfen.

Der Familie wollen sie dienen, indem sie an ihrem Teil dazu beitragen, dafs eine Anzahl Hausväter herangebildet wird, die als rechte Hauspriester den Hausgenossen das Brot des Lebens reichen und die Lehre unsers Herrn Jesu durch treuen Wandel zieren.

4. Einrichtung und Verfassung. Das Hauptelement bilden Jünglinge, und zwar von der Konfirmation an, neben einer Anzahl christlicher Männer. Alle Stände sind vertreten. Die Klasse der Handwerker nimmt aber den breitesten Raum ein. In den deutschen Vereinen steht jedem die Tür offen, der keinen anstöfsigen Wandel führt und sich der Vereinsordnung fügt. Aber von jedem evangelischen Jünglingsverein mufs verlangt werden, dafs sich ein Kern darin findet, der Gottes Wort lieb hat und danach zu leben bestrebt ist. Fehlt das christliche Element, dann wird der Verein zu Grunde gehen. Konfessionelle Engherzigkeit dagegen ist fernzuhalten. Bibelchristen sind zu gewinnen! »Die Garderegimenter«, sagt E. Frommel irgendwo, »auf welche sich Gott verlassen kann, sind die Bibelchristen.«

Es ist selbstverständlich, dafs die Vereine je nach ihren Mitgliedern und insbesondere Leitern bestimmte Färbungen und Richtungen annehmen, gleichwie sich die städtischen von den ländlichen Jünglingsvereinen unterscheiden.

Wichtig für den Verein ist die Frage des Vereinslokals. Das haben die praktischen Amerikaner längst erkannt. Sie besitzen für ihre Vereine Paläste im wahren Sinne des Wortes mit einer Reihe von Sälen, die verschiedenen Zwecken dienen.

Da finden sich ein Konversationszimmer, ein Lesekabinett mit reicher Bibliothek, ein Saal für Erbauungsstunden, ein Badezimmer, Turnhallen usw. Für den Anfang und im Notfall wird man sich ja mit der Arbeitsstube des Geistlichen, mit einem Schulzimmer oder einem Raum im Wirtshause begnügen, aber Ziel mufs immer ein eigenes Vereinshaus sein.

Nach den meisten Vereinssatzungen hat jedes Mitglied monatlich 20 Pfennig zur Bestreitung der Vereinskosten beizutragen. Diese Steuer ist zugleich ein Band, das die Mitglieder an den Verein knüpft und demselben einen gewissen Wert verleiht, denn was nichts kostet, gilt auch nichts. Diese regelmäfsigen Beiträge werden aber in den allerwenigsten Fällen genügen, und es werden daher noch andere Einnahmequellen zu erschliefsen sein. Es gilt den Vereinen reiche Gönner und Geschenkgeber zuzuführen, sowie die ethischen Gesellschaftskreise: Staat, Schule und Kirche für sie zu gewinnen.

Die Zahl der wöchentlichen Vereinsabende richtet sich nach der verfügbaren Zeit. Ein Zuviel in dieser Richtung rächt sich gewöhnlich sehr bald.

Das wichtigste Amt innerhalb eines Jünglingsvereins ist das des Leiters. In den meisten deutschen Vereinen stehen Pastoren an der Spitze, in anderen Lehrer, Kaufleute, Handwerker. Neben dem Leiter stehen die Gehilfen, die am besten aus dem Verein selbst hervorgehen. Sie sind dazu da, um die Aufsicht im Verein zu führen und darauf zu achten, dafs alles ordentlich zugeht. Einige Gehilfen oder Vorsteher haben noch ihre besonderen Ämter. Ein einigermafsen entwickelter Verein kann einen Schriftführer, Kassierer und Bibliothekar nicht entbehren.

Die Zahl der Unterrichtsstunden und der Fächer richtet sich nach den vorhandenen Lehrkräften und letztere wieder nach dem Bedürfnis und den Vereinsmitteln. Dem Jünglingsverein ist der Schulcharakter abgestreift, den Schulknaben zwingt man zum Lernen, die Jünglinge sollen sich selber antreiben. (Vergl. T. Ziller, Einleitung in die allg. Päd. § 14, praktische Gesichtspunkte in Bezug auf die Schranken der Erziehung.) Für Bereicherung des Wissens wird weiter gesorgt durch Vorträge mit daran sich knüpfenden Besprechungen, sowie durch das Lesen der Vereinsschriften und Bücher.

Die Geselligkeit wird gepflegt durch Gesang, Musik (Posaunenchöre), Spiele (Schach, Dame, Mühle, Domino — Spielen um Geld und Kartenspiel sind ausgeschlossen), Rätsel und Ausflüge. Tanz und Theater sind meist verboten.

Manche Jünglingsvereine haben auch Spar-, Hilfs- und Krankenkassen.

Gemeinsames nationales Wahrzeichen der deutschen Jünglingsvereine ist schwarz-weifs-rotes Schild mit goldenem Kreuz und dem Wahlspruch Ps. 119, 9.

5. Schwierigkeiten und Gefahren. Erfahrungsmäfsig gedeiht dann ein Jünglingsverein am besten und bietet ein Bild rechter Gesundheit dar, wenn die drei genannten Momente in harmonischer Weise in ihm vorhanden sind. Überragt das eine das andere, dann wird der Verein entweder ein religiöser Konventikel, ein Bildungsverein oder eine Vergnügungs-Ressource.

Nach der Geschichte der Jünglingsvereine hat in vielen Orten die Neigung bestanden, die einseitig pietistische Richtung zur Herrschaft gelangen zu lassen, was sehr natürlich ist, weil sie aus dem Pietismus (Mallet) hervorgegangen sind; und man versteht es, wenn sie den katholischen Gesellenvereinen vorwerfen, dafs sie vielfach durch weltliche Dinge mancherlei Art, besonders Tanzvergnügungen und Theateraufführungen, das Vereinsleben zu heben versuchen. Aber auch in den evangelischen Jünglingsvereinen zeigte sich dann und wann das Bestreben, das Religiöse in den Hintergrund zu drängen, insbesondere hat man das Moment der Erbauung von den Vereinen ausgeschlossen wissen wollen, und Huber hat diese Forderung damit begründet, dafs man der Kirche nehme, was der Kirche gehöre.

Es mag nicht immer leicht sein, die rechte Mitte innezuhalten zwischen einem einseitig pietistischen Wesen, das vor allem eine Scheu hat vor dem, was nicht rein geistlich ist und nicht in der Bibel steht, und zwischen einem allzuweltförmigen Wesen, wobei man sich das Wort zur Regel nimmt: »Freue dich, Jüngling, in deiner Jugend!« aber der Fortsetzung vergifst: »doch wisse, dafs dich Gott wird für dies alles vor Gericht fordern!« — Ein heilsames Belebungsmittel und ein Schutz vor den Gefahren des blofs beschaulichen Wesens und der Versumpfung in Langeweile wird eine für das Jugendalter passende christliche Tätigkeit der Vereinsmitglieder sein. — Allzuviel alte Mitglieder dürfen dem Verein nicht angehören, sonst fühlen sich die jüngeren beengt und bleiben weg. Es ist ja schön, wenn die früheren Mitglieder auch nach ihrer Verheiratung dem Verein ein Interesse bewahren. Das sollen sie aber anders beweisen, als dadurch, dafs sie die Jugend vertreiben. Sie mögen, wenn's viele sind, einen Männerverein gründen. Einige Männer unter den Mitgliedern zu haben, ist dagegen für den Verein ein guter Halt.

Die gröfste Schwierigkeit liegt in der Gewinnung der zur Leitung willigen und tüchtigen Persönlichkeit. Aber auch einzelnes ist nicht leicht, z. B. die rechte Zuchtübung in und unter den Mitgliedern, dafs es »Fufswaschen und nicht Kopfwaschen« sei. Auch die rechte Weise, den Unterricht zu erteilen, ist nicht leicht zu finden und festzuhalten. Die Teilnehmer sind meist von der strammen Tagesarbeit müde, haben die Interessen erwachsener Menschen und doch oft nur Schulkenntnisse wie Kinder. Da bedarf der Lehrer besonderer Frische und Begabung, sich gerade in diese eigentümliche Verhältnisse zu finden.

Besteht der Jünglingsverein vorwiegend aus Mitgliedern, die gleichzeitig eine öffentliche Fortbildungsschule besuchen, so können leicht zwischen beiden Einrichtungen Reibungen und Hemmungen vorkommen. Sorgt der Jünglingsverein für eine gleichwertige Fortbildung, so wäre es am besten, wenn die Mitglieder derselben von dem Besuch der öffentlichen Fortbildungsschule befreit wären, wie dies ja auch sonst geschieht, wenn auf andere Weise die Ziele der Fortbildungsschule erreicht werden. Ebenso könnten die kirchl. Unterredungen (Katechisationen) ersetzt werden, wenn innerhalb des Jünglingsvereins für entsprechende Erbauung und religiöse Fortbildung von seiten kirchlicher Organe oder im Einklang mit der Kirche gesorgt wird.

6. Bedenken und Einwände. Die Jünglingsvereinssache ist ein Zweig der inneren Mission. Dieser freie Liebes- und Barmherzigkeitsverein hat seine Berechtigung, wo das christliche Leben im Argen liegt und die ethischen Gesellschaftskreise Staat, Schule und Kirche, insbesondere aber die letztere, die organisierte, die ihr zukommenden Aufgaben nicht erfüllt. In Gemeinden, die so grofs sind, dafs sie von einem Punkte aus nicht mehr übersehen werden können, der Seelsorger die einzelnen Glieder nicht kennen, geschweige versorgen kann, müssen wir alle Hilfseinrichtungen

der inneren Mission begrüfsen. Aber es sind vielfach Noteinrichtungen, die sich wieder verändern oder verschwinden werden, wenn wir erst wieder rechte Gemeinden und gesundere gesellschaftliche Zustände haben. In kleineren Gemeinden haben sie auch jetzt schon nicht diese Bedeutung. Die Jünglingsvereine haben von Haus aus einen pietistischen Charakter, freilich nicht mehr überall, doch meist die Neigung, etwas einseitig zu werden. Dies zeigt sich insbesondere bei der Stellung, die die evangelischen Jünglingsvereine dem Tanz und dem Theater gegenüber einnehmen. So heifst es bei Tiesmeyer, die Praxis des Jünglingsvereins, welchem Buche wir Vieles z. T. wörtlich entnommen haben, S. 160: »Mitglieder unserer Vereine dürfen keinen Fufs auf öffentlichen Tanzboden setzen. Wo ein Verein sich dazu hergibt, ein Tanzvergnügen zu arrangieren, hat er kein Recht mehr auf den Verein eines evangelischen Jünglingsvereins. Hier gilt es vollen Ernst zu machen mit dem Wort:

Rein ab und Christo an!
So ist die Sach getan.

Fast nicht anders lautet unsere Antwort, wenn gefragt wird: Dürfen die Mitglieder unserer Jünglingsvereine das Theater besuchen und Liebeslieder gesungen werden?«

Die katholischen Gesellenvereine stehen hier dem Volksleben näher und, wie auffallend, auch unserem Luther, wenn er spricht: »Wo es züchtig hergeht, ohne schandbare Worte, Weise und Gebärde, nur zur Freude, ist das Tanzen nicht zu verdammen.« Freilich ist zuzugeben, dafs die meisten Tanzvergnügungen und Theateraufführungen, wie nicht minder Konzerte und sonstige Lustbarkeiten unserer Tage, wenn nicht unbedenklich, doch von zweifelhaftem Werte sind. Von diesen wollen wir sie fernhalten, aber gleichzeitig auch bestrebt sein, diese Erholungen wieder so zu gestalten, dafs die Jünglinge daran teilnehmen können, natürlich in Mafsen und Züchten. Und da wir die jungen Leute nicht mehr so leicht als früher von der Welt abschliefsen können, so werden wir nur um so mehr darauf bedacht sein müssen, dafs sie den verderblichen Neigungen und feindlichen Bestrebungen mit Erfolg Widerstand leisten. Auch ist zu bedenken, dafs für viele Jünglinge in dieser Zeit die Geschlechtsreife eintritt und damit auch das Liebesleben, und es ist sehr zu beherzigen, was Dr. Lentz in seinen im Pädag. Archiv 1896, Nr. 6 erschienenen Aufsatz über die Entwicklung unserer männlichen Jugend, eine Betrachtung für Schule und Elternhaus, sagt: »Mit dem Erwachen des sinnlichen Triebes fühlt sich das Individuum in seiner Ganzheit, weder Kind mehr, noch gereifter Jüngling, geschlechtlich angeregt, ohne doch anfangs das letzte Ziel seines Triebes und seiner Sehnsucht zu fassen, schwankt er in einer neuen Welt von Gefühlen, Gedanken und Strebungen und findet seine Ruhe nur dann, wenn sie seinen Geist mit Idealen sättigt. Das ist gerade das Eigentümliche, und ich möchte sagen, das tief Sittliche in diesem Naturvorgang, dafs die Natur den Jüngling geschlechtlichen Reizungen nicht überantwortet, ohne ihm durch den Zug seines Geistes auf das Übersinnliche gleichzeitig ein Gegengewicht gegen das Sinnliche zu geben« (s. d. Art. Flegeljahre). Und in der Landeskunde des Herzogtums Meiningen von 1851 schreibt Brückner, dieser Volkskenner und sinnige Beurteiler der Volkssitte, von den Spinn- oder Lichtstuben: »Sie erfüllen ein tiefes Bedürfnis des Volkslebens und haben sich deshalb trotz versuchten Beschränkungen im Land, besonders auf dem Wald erhalten. Ihre Überwachung durch den gesitteten Familiengeist ist löblich, ihre Verdrängung dagegen würde notwendig zu wilden, geheimen Auswüchsen des sinnlichen Lebens führen. In ernster und neckender Rede lernt sich hier die Dorfjugend gegenseitig kennen, neben dem Schulfleifs pflanzt sich Sage und Lied von Generation zu Generation fort und die feste Familienhaftigkeit des Landvolks hält die rohsinnliche Natur in Schranken. Dafs auch diese Form des Zusammenlebens vom fleischlichen Sinn mifsbraucht werden kann, ist tatsächlich, deshalb kann aber dieses uralte Institut selbst nicht verdammt werden.«

Gegen die Verteidigung dieser Volksvergnügungen wird vielleicht eingewendet werden, dafs sie wohl der breiten Masse zu gestatten sind, aber nicht dem evangelischen Jünglingsverein, der eine Elitetruppe, ein Häuflein »Erweckter« sein soll, »Schlepper« oder »Freibeuter«, die wacker und

unverzagt auf Beute ausgehen nach der Parole:

»O geht hinaus auf allen Wegen
Und holt die Irrenden herein,
Streckt jedem eure Hand entgegen
Und ladet froh sie zu uns ein.«

Man wirft den Jünglingsvereinen vor, sie seien eine ecclesiola in ecclesia, ein Konventikel, schränken die Freiheit in ordensähnlicher Weise ein, zögen den Hochmut und die Heuchelei grofs und entfremdeten die jüngeren Leute den Familien. Solches kann nun wohl hie und da geschehen, aber wird nicht beabsichtigt.

Sie sollen wie die Innere Mission weniger Selbstzweck sein, als vielmehr in die Ortsgemeinde eingegliedert und derselben dienstbar sein. Vergl. Hunzinger, »Evang. Gemeinden ein notwendiges Bedürfnis der Zeit« im hessischen Kirchenblatt 1905.

»Die kräftige Pflege und gesunde Ausgestaltung der Jünglingsvereine ist für die Zukunft der Kirche von besonderer Bedeutung. Sind dieselben auch an sich keine kirchliche Einrichtung, so sind sie doch zu einer solchen in ihrem eigenen Interesse auszubilden durch Einordnung in den Parochialverband, durch treue Pflege des geistlichen Amts und Beteiligung der kirchlichen Gemeindevertretung an denselben« (Eisenacher Kirchenkonferenz 1896).

Dafs man sich der Jugend in ganz besonderer Weise annehmen müsse, leuchtet jetzt wohl allgemein ein, denn zwischen der Schulzeit und der Militärzeit ist eine Lücke, die noch nicht genügend ausgefüllt ist, namentlich für die niederen Klassen nicht, und die um so fühlbarer wird, als die Lehrlinge vielfach und die jungen Fabrikarbeiter fast durchweg der häuslichen Zucht entbehren. Die Fortbildungsschulen füllen diese Lücke nicht aus, auch wenn in ihnen Religionsunterricht erteilt wird, es mufs vielmehr für ein reiches Jugendleben gesorgt werden, wie ich es angedeutet habe in der Abhandlung über »die Selbständigkeit der Schule inmitten von Staat und Kirche« in den Päd. Stud. von Rein 1889, 4. Heft. (Dresden.) »Die Pflege der konfirmierten Jugend ist jedenfalls wichtiger, als die Gestaltung des Konfirmationsaktes; wichtiger als der Akt ist, was vorhergeht und nachfolgt. Was nützt aller auf den Unterricht verwendete Fleifs und der rechte Erfolg, wenn, was gepflanzt worden und vielleicht gediehen ist, keine erhaltende Pflege erfährt? Vieles wird weiter wachsen, vieles auch zu Grunde gehen. Die in das Leben übertretende Jugend bedarf überhaupt weiterer Pflege, um das in der Schule Gewonnene zu erhalten .... Falsch wäre es, anzunehmen, es sei bisher nichts geschehen. Aber es ist nicht genügend. Das preufsische Staatsministerium, das der Jugendfürsorge warmes Interesse entgegenbringt, berechnet die Zahl der von katholischen und evangelischen Vereinen mit kirchlicher und religiöser Tendenz umfafsten jungen Leute auf 10 % der gesamten männlichen Jugend.« (Bayerische Generalsynode 1905 — Allg. evang.-luth. Kztg. Nr. 41).

Zu vergleichen hiermit ist auch der Aufsatz von Menge über »die Fortbildungsschule und die staatsbürgerliche Erziehung« (Ztschr. f. Phil. u. Pädag., Jahrg. 1902), in welchem er die Kerschensteinersche Schrift (siehe Literatur) bespricht, ferner Art. Fortbildungsschule, Lehrlingsvereine und Lehrlingswesen, Leseabende im Dienste der Erziehung und Konfirmanden-Unterricht.

Der Jugendbund für entschiedenes Christentum, der im Jahre 1905 in Berlin seine 2. europäische Konferenz abgehalten hat, umfafst nach der Allg. evang.-luth. Kztg. 1905, Nr. 35 über 4 Millionen Mitglieder in 44 evang. Kirchengemeinschaften und 96 Ländern der Erde. Er hat einen methodistischen Charakter und vereinigt beiderlei Geschlechter. Abzeichen C. E. Christian Endeavor: Entschiedenes Christentum. Organ: Jugendhilfe. Selbst Krummacher (siehe Literatur) und Stöcker (allg. evang.-luth. Kztg. Nr. 38) weisen diese gekünstelten und undeutschen Bestrebungen zurück.

Je mehr Kräfte und Kreise sich der Jugendpflege widmen, man denke an die Fortbildungsschule, an die Gesetze, Verordnungen und Einrichtungen betr. Lehrlingswesen, Sonntagsruhe, Fürsorge für die schulentlassene Jugend (Erlafs des preufs. Kultus-, des Handelsministers und des Ministers des Innern vom 9. Juli 1905) u. dergl. und die mancherlei sozialen Bestrebungen, desto mehr wird auch die besondere Jünglingsvereinssache davon berührt, gleichwie umgekehrt diese für die allgemeine Jugendpflege von Einflufs sein wird.

Statistik

	Zahl der Vereine	Zahl der Mitglieder	Berufsarbeiter	Vereinshäuser	Wert der Vereinshäuser Franken
Europa:					
Belgien	34	1 390	1	—	—
Bulgarien	3	127	—	—	—
Dänemark	270	8 650	37	7	1 500 000
Island	6	819	—	1	27 500
Deutschland	1 885	100 588	76	76	6 350 000
Frankreich	103	7 000	13	10	1 450 000
Griechenland	1	32	—	—	—
Grofsbritannien und Irland	1 118	122 868	84	140	18 531 600
Holland	328	8 032	2	32	?
Italien	45	1 700	1	1	100 000
Luxemburg	3	75	—	—	—
Norwegen	35	7 050	16	38	822 000
Österreich	87	2 000	4	—	—
Portugal	10	369	—	—	—
Rumänien	1	40	—	—	—
Rufsland	11	1 227	1	—	—
Finnland	28	2 000	3	—	—
Schweden	120	7 511	10	6	1 600 000
Schweiz	476	8 500	6	8	1 000 000
Spanien	5	83	—	—	—
Türkei (Europäische)	6	110	—	—	—
Ungarn	27	2 540	—	—	—
Amerika:					
Argentinien	1	460	1	—	—
Bermuda-Inseln	2	60	—	1	20 000
Brasilien	9	874	2	1	250 000
Chili	1	20	—	—	—
Guyana (Holl.)	2	?	—	—	—
Mexiko	1	315	1	1	850 000
Uruguay	3	47	—	—	—
Vereinigte Staaten und Canada	1 736	350 445	1 729	460	127 090 000
West-Indien	3	222	—	1	28 000
Afrika:					
Madagaskar	1	108	—	—	—
Nord-, West-, Central-Afrika usw.	11	308	—	—	—
Süd-Afrika	9	3 500	6	4	2 750 000
Asien:					
Britisch-Indien	151	6 558	22	15	1 780 500
Ceylon	16	895	2	—	—
China	49	2 500	9	1	125 100
Indo-China	3	100	—	—	—
Japan	57	2 424	3	5	310 000
Kleinasien, Syrien, Palästina	13	400	—	—	—
Niederländischer Archipel	1	35	—	—	—
Persien	2	40	—	—	—
Ozeanien:					
Australien	12	3 000	8	3	2 250 000
Honolulu	3	650	2	2	300 000
Neu-Seeland	3	400	1	2	175 000
Zusammen am 15. Januar 1904	6 779	656 073	2 037	815	167 277 100
" " " 1903	6 462	579 419	1 908	759	151 164 750

Literatur: Von Oertzen, Die Jünglingsvereine. Heilbronn 1886. — Schwanbeck, Die Jünglings- und Jungfrauenvereine. Gotha 1890. — Weidauer, Das kirchliche Amt und die evang. Jünglingsvereine. Hamburg 1894. — Hesekiel, Die Mission an den Jünglingen. Berlin 1874. — Schäfer, Leitfaden der Inneren Mission. Hamburg 1889. — Krummacher, Die evang. Jünglingsvereine u. verwandte Bestrebungen. Elberfeld 1894. — Tiesmeyer, Die Praxis des Jünglingsvereins. Bremen 1896. — Die Verfassung des Jugendbundes für entschiedenes Christentum. Kassel 1897. — Hervig, Endeavor-Vereine. Berlin 1894. — Krummacher, Endeavorbewegung in Amerika und der Jugendbund für entschiedenes Christentum in Deutschland Nr. 35 u. 36 der allg. ev.-luth. Kztg. 1897. — Fachzeitschrift: Der Jünglingsverein. Herausgeber: Berlin u. Tbiele. Berlin 1894 ff. — Bundeskalender, ein christl. Jahrb. für Jünglinge und Männer. Barmen. — Schäfer, Evang. Volkslexikon, Art. über Jugendfürsorge, männliche u. weibliche. Bielefeld u. Leipzig 1900. — Troeltsch, Was muſs geschehen, um unsere der Volksschule entwacbsene männliche Jugend stärker als bisher auf die religiösen, nationalen und wirtschaftlicben Aufgaben unseres Volkslebens voızubereiten? (Verhandlungen des evang.-soz. Kongresses in Karlsruhe) in der »Jugendfürsorge« 1900, 10. Heft (Zentral-Organ für die gesamten Interessen der Jugendfürsorge, herausgeben von Pagel b. Nicolai in Berlin, jährl. 10 M). — Kerschensteiner, Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritte in den Heeresdienst am zweckmäſsigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen? Erfurt 1901.

Gräfenthal. Hermann Rolle.





Kadetten-Anstalten

s. Militärische Erziehung

Kant, Immanuel

1. Sein Leben. 2. Philosophische Anschauungen. 3. Pädagogische Anschauungen.

1. Kants Leben. Immanuel Kant wurde am 22. April 1724 in Königsberg als der Sohn armer und frommer Eltern geboren. Sein Vater war ein Sattler, die Mutter eine besorgte Hausfrau. Sie war es, welche auf die Unterweisung des jungen Immanuel Einfluſs nahm und ihn namentlich auf religiöse Betrachtungen hinlenkte. Eine Fülle von Anregungen bot seine Vaterstadt als Vereinigungspunkt eines lebhaften See- und Binnenhandels und als Sammelplatz von Menschen aus verschiedenen Ländern mit verschiedenen Sitten und Gewohnheiten. Den elementaren Unterricht empfing er in der vorstädtischen Hospitalschule, den gelehrten seit 1733 im Collegium Fridericianum. Der Direktor des letzteren, Schultz, war ein Anhänger des Pietismus. Die Erfahrungen, die er hier machte, werden die Grundlage gebildet haben für das doppelte Urteil, das er später über den Pietismus fällte. Er sagt nämlich einerseits, daſs die Pietisten einen durch keine Leidenschaft beunruhigten inneren Frieden besäſsen und daſs der Beobachter unwillkürlich zur Achtung hingerissen würde, andrerseits spricht er von einem Kram frommer auferlegter Observanzen. Was den Sprachunterricht betrifft, so erlangte er groſse Gewandtheit im Lateinischen; die Vertiefung in den Inhalt aber erzeugte ein Gefühl der Achtung vor den Alten in ihm, so daſs er später von einer Pflicht der Dankbarkeit sprach, die wir den Alten als unseren ehrwürdigen Lehrern schuldig seien. Im Jahre 1740 ging er auf die Universität seiner Vaterstadt und widmete sich vorzugsweise mathematischen und physikalischen Studien. In der Mathematik war es Knutzen, der ihn in die Werke Newtons einführte, in der Physik Teske, der sehr anregend auf ihn einwirkte. Eine Folge dieser Studien war es, daſs er in der ersten Periode seiner Schriftstellertätigkeit Werke mathematischen und astronomischen Inhalts herausgab; naturwissenschaftliche Werke bildeten aber auch die Hauptlektüre für die Erhaltung und Auffrischung seines Geistes bis zum Abend seines Lebens. Wieweit Kant an der Universität sich in die Philosophie vertiefte, wird nicht gesagt. Daſs aber das Wolfsche System, welches an der Universität gelehrt wurde, das erste war, das er sich aneignete, beweist der Umstand, daſs er späterhin Kompendien von Wolfianern seinen Vorlesungen zu Grunde legte. Mit philosophischen Studien verband er theologische. Da die letzteren aber mehr aus äuſseren Rücksichten be-

trieben wurden und seine spätere Wirksamkeit eine andere Richtung der Geistestätigkeit zeigt, werden sie wohl weniger intensiv gewesen sein.

Nach Beendigung der Universitätsstudien mufste Kant, da er von allen Mitteln entblöfst und seine Eltern gestorben waren, eine Hauslehrerstelle aufsuchen. Neun Jahre lang verblieb er in dieser Stellung. Er sagte später, dafs es vielleicht nie einen schlechteren Hofmeister gegeben habe als ihn, aber diese Selbstkritik scheint eine allzu strenge gewesen zu sein; wenigstens blieb der Sohn des Herrn v. Hülsen, in dessen Hause er zuletzt gewesen war, auch späterhin noch mit Kant in naher persönlicher Verbindung, was ja bei einem wirklich schlechten Hofmeister nicht der Fall ist.

Im Jahre 1755 habilitierte sich Kant an der Universität Königsberg für Mathematik, Physik und Philosophie. Dieser ausgebreiteten Lehrwirksamkeit entsprach auch der Umfang seiner schriftstellerischen Tätigkeit. Das berühmteste Werk naturwissenschaftlichen Inhalts, welches in der ersten bis 1776 reichenden Periode seines Schriftstellerns veröffentlicht wurde, ist die »Naturgeschichte und Theorie des Himmels«, welche freilich erst nach Dezennien und unter Laplace Namen allgemeine Anerkennung fand. Die umfassenden Studien über Anthropologie und physische Geographie gehören ebenfalls der ersten Periode an, obwohl sie erst in der zweiten veröffentlicht worden sind. Von den Werken philosophischen Inhalts ist das berühmteste: »Der einzig mögliche Beweisgrund zu einer Demonstration für das Dasein Gottes,« — eine Schrift, welche Klarheit brachte in die Auffassung des Grundbegriffs der Metaphysik, nämlich der Realität. Auch die »Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen« müssen erwähnt werden, in welchen schwierige Probleme in anmutiger und geistreicher Weise behandelt werden. Der Erfolg seiner Lehrwirksamkeit war ein aufserordentlicher: sein geräumiges Auditorium war von Zuhörern überfüllt und viele konnten nicht immer Aufnahme finden. Den Eindruck, den Kant auf seine Zuhörer machte, schilderte Herder also: »Ich habe das Glück genossen, einen Philosophen kennen zu lernen, der mein Lehrer war. Er in seinen blühendsten Jahren hatte die fröhliche Munterkeit eines Jünglings.... Die gedankenreichste Rede flofs von seinen Lippen; Scherz und Witz und Laune standen ihm zu Gebote und sein lehrender Vortrag war der unterhaltendste Umgang... Nichts Wissenswürdiges war ihm gleichgültig, keine Kabale, keine Sekte, kein Vorteil, kein Namensehrgeiz hatte je für ihn den mindesten Reiz gegen die Erweiterung und Aufhellung der Wahrheit. Er munterte auf und zwang angenehm zum Selbstdenken.« Diese Wirkung bei den Zuhörern war aber nicht blofs das Produkt einer halb unbewufsten instinktmäfsigen Genialität, sondern Kant verfolgte mit Bewufstsein das Ziel der Weckung reiferer eigener Einsicht der Jugend. Nicht darum handle es sich, Philosophie, sondern Philosophieren zu lernen. Nicht Gedanken, sondern denken solle der Zuhörer lernen; nicht tragen, sondern leiten solle man ihn, wenn man wolle, dafs er in Zukunft von sich selbst zu gehen geschickt sein solle. Kein Wunder also, wenn Kants Ruf als Lehrer zu den gebildeten Kreisen Königsbergs und sein Ruf als Schriftsteller über die Grenzen des Vaterlandes hinausgetragen wurde und in einer Kabinettsordre Friedrich d. Gr. von dem »geschickten und durch seine gelehrten Schriften berühmt gewordenen Magister Kant« die Rede war.

In der langen, fünfzehn Jahre andauernden Zeit seines Privatdozententums sah er sich zweimal vor die Frage gestellt, ob er sein eheloses Leben aufgeben solle. Obwohl er nun zwar für seine Person mit Sorgen nicht zu kämpfen hatte, so entschlofs er sich doch nach sorgfältiger Prüfung seiner Einnahmen und Ausgaben und nach gewissenhafter Abwägung, ob er auch einen Familienhaushalt zu bestreiten im stande sein werde, den Gedanken an die Gründung einer Familie aufzugeben. Diesem Entschlusse ist er bis ans Ende seines Lebens treu geblieben. Sein Leben gehörte also der Philosophie allein.

Endlich im Jahre 1770, und in einem Alter von 46 Jahren wurde Kant Professor. Mit der Schrift »De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis« (Über die Form und die Gründe der sinnlichen und übersinnlichen Welt), welche er beim Antritte seiner Professur veröffentlichte, wurde der Gedankenkreis der Leibniz-Wolfschen

Schule endgültig verlassen und sein neues System des transzendentalen Idealismus angekündigt. Die Schrift enthält bereits einige Grundgedanken der Kritik der reinen Vernunft. Es vergingen aber noch zehn Jahre angestrengter Gedankenarbeit, bis das reiche und verwickelte Gedankengewebe des berühmtesten Buches in der Geschichte der neueren Philosophie, die Kritik der reinen Vernunft, veröffentlicht wurde. Es folgte 1785 die Metaphysik der Sitten, 1788 die Kritik der praktischen Vernunft und 1790 die Kritik der Urteilskraft. Hiermit war das System in seinen Grundlagen oder das »kritische Geschäft«, wie er sagte, abgeschlossen. Es war eine konzentrierte Vertiefung, mit welcher er an dem Ausbau seines Systems arbeitete. Keine noch so sehr verlockende Nebenbeschäftigung, wie die Lektüre von Meisterwerken Goethes und Schillers, die er mied, vermochte in der Ausführung seines grofsen Plans ihn zu hindern oder aufzuhalten. Seine Korrespondenzen wurden möglichst eingeschränkt, bisweilen aufgegeben. Seinen persönlichen Umgang suchte er nicht unter Philosophen, sondern unter Menschen aus verschiedenen Ständen, wie Kaufleuten, Schiffskapitänen u. a., — angeblich, weil ein praktischer Philosoph nur auf diese Weise zu einer umfassenden Menschenkenntnis gelangen könne, in der Tat aber, wie ich glaube, weil solcher Umgang ihn in dem Ausbau seiner philosophischen Anschauung nicht störte. Sogar Angriffe auf die Kritik der reinen Vernunft reizten ihn nicht zu Entgegnungen; nur auf den von Eberhard antwortete er, aber erst 1790, also zu einer Zeit, als jener Ausbau vollendet war.

Die Wirkung, die Kant durch sein System hervorbrachte, mufs eine ungeheure genannt werden. Von den Männern, welche in den positiven Fachwissenschaften tätig waren, fühlte gar mancher das Bedürfnis, seine Wissenschaft von anderen Gesichtspunkten aus zu betrachten; der alte Dogmatismus mit seinen für unentbehrlich gehaltenen Definitionen war erschüttert; die Indifferentisten sahen sich aus ihrer Ruhe aufgeschreckt, als sie die populären Sätze, mit denen sie sich an Stelle der Metaphysik begnügt hatten, als metaphysische Behauptungen erkannten; die Materialisten wurden eindringlich daran erinnert, dafs das Absprechen über Gegenstände des Übersinnlichen ein Ignorieren gewisser Forderungen des Gemüts bedeute; die Empiristen endlich konnten schon damals darauf hinweisen, dafs es mit der Metaphysik, welcher Kant den Boden entzogen hatte, nichts sei, ja sie können noch heute, nachdem die zahlreichen nach Kant aufgestellten metaphysischen Systeme ihre Autorität ganz oder teilweise verloren haben, auf Kant hinweisen, der die alte metaphysische Neigung den Menschen genommen habe.

Mit dem Ruhme, den Kant als Schriftsteller errang, wuchs auch der Ruhm des Lehrers. Selten konnte das geräumige Auditorium die Zuhörer fassen, es mufste eine Nebenstube und die Hausflur dazu genommen werden. Obwohl seine Stimme schwach war, ging doch den Zuhörern kein Wort verloren: so gespannt war die Aufmerksamkeit. Nach dem Zeugnisse seines Schülers Jachmann waren die Vorträge immer lichtvoll und anziehend, auch in der Metaphysik. Die begriffliche Entwicklung wurde durch Beispiele und konkrete Erläuterungen veranschaulicht. Zum methodischen Denken anzuleiten, nicht blofs philosophische Sätze zu lernen, das war jetzt wie in der früheren Periode das Ziel, welches er verfolgte. Als hinreifsend für Herz und Gefühl werden seine Vorlesungen über Moral bezeichnet. Zu erwähnen ist noch, dafs der Minister Zedlitz, Kants Gönner und Verehrer, ihm persönlich die Professur in Halle antrug und günstige Bedingungen für ihn aufstellte. Aber auch die gröfseren Einkünfte verlockten ihn nicht, die geliebte Vaterstadt zu verlassen und Eigennutz war ihm fremd. Zur Anerkennung seiner Verdienste blieb nun der Regierung nichts anderes übrig, als ihm eine Gehaltszulage zu gewähren.

Mit dem 66. Lebensjahre hatte Kant die fundamentalen Werke seines Systems vollendet. Die Zeit des hohen Alters verwendete er teils auf die Bearbeitung abgeleiteter philosophischer Disziplinen, teils auf die Sammlung längst begonnener und fast ununterbrochen fortgesetzter Untersuchungen. Zu den ersteren gehört die »Religion innerhalb der Grenzen der blofsen Vernunft« (1793), die Schrift »Zum ewigen Frieden« (1795) und die Rechts- und Tugendlehre (1796—1797); zu den letzteren

die Anthropologie in pragmatischer Hinsicht (1780), welche er selbst herausgab, die Logik (1898), welche von Jäsche, die physische Geographie (1802) und die Schrift über Pädagogik (1803), welche von Rink veröffentlicht wurden. Mit der Schrift über die Religion machte er sehr üble Erfahrungen. Der kirchlich orthodoxe Wöllner, welcher an Zedlitz Stelle zum Staatsminister erhoben worden war, verweigerte, um der drohenden Ausbreitung des Jakobinismus in Deutschland entgegenzuarbeiten, dem zweiten Hefte jener Schrift über die Religion das Imprimatur. Als nun Kant, unbekümmert um die Berliner Zensoren, mit Zustimmung der Königsberger theologischen Fakultät die Schrift drucken liefs, erschien am 1. Oktober 1794 eine Kabinetsordre, in welcher die in mehreren seiner Schriften, hauptsächlich in der Religion innerhalb der Grenzen der blofsen Vernunft enthaltene Entstellung und Herabwürdigung einiger Haupt- und Grundlehren der heil. Schrift und des Christentums gerügt, die gewissenhafteste Verantwortung Kants darüber gefordert und ein strenges Verbot unter Androhung allerhöchster Ungnade ausgesprochen wurde, dergleichen Schriften und Lehren nicht mehr von sich ausgehen zu lassen. Kant hatte einen inneren Kampf zu bestehen, gab aber dann eine Erklärung ab, in der er mehr versprach, als von ihm gefordert worden war, nämlich »aller öffentlichen Vorträge, die Religion betreffend, es sei die natürliche oder geoffenbarte, sowohl in Schriften als in Vorlesungen, sich gänzlich zu enthalten.« Aber dies Verfahren der Regierung, die ihn vor kurzem ausgezeichnet hatte, die Einschränkung seiner Berufstätigkeit, der Anblick zunehmender Unzufriedenheit im Lande und das Emporkommen frömmelnder Männer, das alles wirkte zusammen, um dem alternden Manne die Heiterkeit des Gemüts zu rauben und und nachteilig auf seine Gesundheit zu wirken. In seinen Vorlesungen war nicht mehr die Kraft und das Feuer wahrnehmbar, wodurch er in kräftigeren Tagen die Zuhörer mit sich fortgerissen hatte. Wegen zunehmender Schwäche stellte er 1795 die Privat- und 1797 seine öffentlichen Vorlesungen ein, war aber geistig noch stark genug, um über »die Macht des Gemüts, durch den blofsen Vorsatz seiner krankhaften Gefühle Meister zu werden« zu schreiben (1798). Von dieser Zeit an traten Symptome zunehmender Stumpfheit auf und nach Hinzutritt körperlicher Beschwerden stellte sich Lebensüberdrufs ein. Sein Lebensende war ein allmähliches Aufhören des Lebens, kein Abbrechen durch eine besondere Krankheit. Zuerst wurde das Auge schwach, dann wurde die Sprache undeutlich und zuletzt fand er alle Speisen ohne Geschmack. Er starb am 12. Februar 1804 mit den Worten: »Es ist gut.«

2. Philosophische Anschauungen. Eine Darstellung des philosophischen Systems Kants hier zu geben, ist unmöglich. Ich verweise in dieser Beziehung auf die Darstellungen der Geschichte der neueren Philosophie von Thilo, Zeller, Erdmann u. a. Eine kurze Orientierung über die Grundbegriffe in den Kantschen Hauptwerken habe ich in meiner Ausgabe der Pädagogik Kants S. 18—30 (2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], 1883) zu geben versucht. An dieser Stelle will ich nur diejenigen Punkte hervorheben, von welchen die pädagogische Anschauung abhängt.

Was die Ethik, die erste Grundwissenschaft der Pädagogik, betrifft, so ist nach Kant der Gegenstand der ethischen Beurteilung der Wille und die Unterscheidung zwischen einem guten und schlechten Willen ist eine absolute. Die auf die Untersuchung des guten Willens hingewendete Untersuchung hängt ferner von keinerlei theoretischer Untersuchung, sei es einer metaphysischen oder psychologischen oder kosmologischen, ab. Es scheiden sich also die Gebiete des Seins und des Sollens und niemals kann man, wie er sagt, das Sollen aus dem Sein herausklauben. Mag er nun auch, was den Inhalt des Guten betrifft, an die Pflicht d. h. einen abgeleiteten statt an einen ursprünglichen ethischen Begriff und an Handlungen statt an Gesinnungen angeknüpft haben, so ist er doch, wie sein inhaltlich allerdings an Leerheit leidendes oberstes Pflichtgebot beweist, nämlich: »Handle so, dafs du wollen kannst, deine Maxime werde in eine allgemeine Gesetzgebung hineinpassen«, — mit seinem ethischen Denken auf die Aufsuchung unveränderlicher idealer Prinzipien hingewendet und solche Prinzipien braucht die Pädagogik, wenn sie

nicht, was die Ziele der Erziehung betrifft, veränderliche Meinungen statt feststehende Prinzipien zu Grunde legen und zur Unwissenschaftlichkeit verurteilt sein soll, wie es nach der evolutionistischen Ethik der Fall ist, welche einen gröfseren Einflufs im Volke erlangen würde, wenn nicht das Neue Testament wäre, dessen ethische Sätze den Charakter der Unveränderlichkeit an sich tragen und ihre Gültigkeit trotz entgegengesetzter Zeitmeinungen behauptet haben. In ethischer Beziehung hat sich also Kant um die wissenschaftliche Pädagogik grofse Verdienste erworben.

Anders verhält es sich mit seinen theoretischen Anschauungen und zwar zuerst mit seiner Ansicht über das radikale Böse in seiner Schrift über die Religion innerhalb der Grenzen der blofsen Vernunft. Dafs der Hang zum Bösen in einem Naturtriebe wurzele oder etwa auch in dem natürlichen Geistesleben der sog. Erbsünde im psychologischen Sinne mit seinem Vorherrschen der Begehrungskreise begründet sei, das leugnet Kant; ingleichen leugnet er, dafs jener Hang, wie er in der heil. Schrift vorstellig gemacht wird, als etwas blofs zeitlich Vorhergehendes, nicht in der Natur der Sache Liegendes aufzufassen sei. In der Natur der Sache heifst aber in der Freiheit, freilich nur der Freiheit der Willkür. Vermöge derselben wird nämlich die Maxime gebildet, die moralisch-gesetzgebende Vernunft in unrichtiger Weise unter die Sinnlichkeit unterzuordnen. Die Tat aber, wodurch diese Maxime des bösen Handelns in die Willkür aufgenommen wird und aus welcher die einzelnen empirisch und zeitlich wahrnehmbaren gesetzwidrigen Taten hervorgehen, ist eine intelligible Tat, welche angeboren und zeitlos und nur durch die Vernunft erkennbar, deren Ursprung uns aber unerforschlich ist. Radikal wird das Böse jener Maxime genannt, weil es den Grund aller Maximen verdirbt. Es mufs aber doch überwindlich sein, weil ich kann, was ich soll und das Sittengesetz dieses Sollen kategorisch in mir ausspricht. Das geschieht nun durch eine Revolution in der Gesinnung, welche eine neue Geburt oder neue Schöpfung genannt werden kann. Die Revolution erfolgt, wenn der Mensch den Grund seiner Maximen, der ihn zum bösen Menschen macht, durch eine einzige unwandelbare Entschliefsung umkehrt.

Diese Anschauung kann die Pädagogik nicht verwerten, weil die ganze Erziehung dann als eine schädliche und überflüssige Tätigkeit erscheinen würde, was ja niemand, wie die Erfahrung lehrt, im Ernste glaubt. Das Böse und noch weniger das Gute, beide im persönlichen Sinne genommen, haben nicht in einer absolut freien oder willkürlichen Tat, sei es einer erfahrungsmäfsig kontrollierbaren oder nicht, seinen Ursprung, sondern unmittelbar im Willen, mittelbar in mangelhafter Einsicht und Beurteilung oder in der Schwäche des Willens d. h. in der Vorherrschaft irgend eines Begehrungskreises oder in einem disharmonischen Verhältnis zwischen dem persönlichen Wollen und der Gesamteinsicht. Wäre das Gute ein Produkt der Willkür, dann wäre es wertlos und die Erziehung schädlich, wenn sie solche Meinungen und ihnen entsprechende Gesinnungen fortpflanzte. Wäre aber das Böse ein Produkt der Willkür, was vielleicht manchem annehmbar erscheint, dann wäre der Unterschied zwischen gut und böse etwas Gemachtes, nicht wie die Erfahrung lehrt, etwas Gegebenes und die Erziehung würde als etwas Überflüssiges erscheinen. Denn sie würde, was sie doch gewifs unterlassen soll, den Widerspruch im Zögling erzeugen, dafs sie ihn etwas Mögliches und Unmögliches zugleich zu tun auffordert, einerseits das Sittengesetz zu befolgen, denn »du kannst, was du sollst«, andrerseits aber es nicht zu befolgen, denn der angeborene Hang zum Bösen besagt: Du kannst nicht, was du sollst.

Die Anschauung vom radikalen Bösen hat die Lehre von der transzendentalen Freiheit zur Voraussetzung. Kant fafst, um mich grammatisch auszudrücken, den Begriff der Freiheit im substantivischen, nicht im adjektivischen Sinne; ihm bedeutet also das Wort »frei« nicht eine Eigenschaft des Willens, von welchem man ausgehen müsse, sondern ein Vermögen der Seele, eine Kausalreihe absolut anzufangen. Freiheit wird hiernach der Ursache entgegengesetzt. Auf diesen Gegensatz werde man geführt, wenn man die Wahrnehmungen auf dem Gebiete der äufseren Erfahrung mit den auf dem Gebiete der inneren Erfahrung

vergleiche. Dann erblicke man auf dem einen Gebiete die Herrschaft des Kausalitätsgesetzes, auf dem andern das Dominium der Freiheit und es stellen sich zwei entgegengesetzte, aber denselben Anspruch auf Gültigkeit erhebende Sätze vor das geistige Auge, welche in der dritten Antinomie der Kritik der reinen Vernunft also formuliert werden: 1. Die Kausalität nach Gesetzen der Natur ist nicht die einzige, aus welcher die Erscheinungen der Welt insgesamt abgeleitet werden können. Es ist noch eine Kausalität durch Freiheit zur Erklärung derselben anzunehmen notwendig; 2. es ist keine Freiheit, sondern alles in der Welt geschieht lediglich nach Gesetzen der Natur. Nun gibt es zwar Erscheinungen im Innenleben, von welchen wir die Ursache nicht kennen und die wir deshalb auf bloſse Willkür zurückführen, aber aus der Nicht-Kenntnis der Ursachen folgt nicht ihr Nicht-Vorhandensein, denn andrerseits gibt es Erscheinungen in Hülle und Fülle, deren Ursachen wir kennen und dessentwegen wir bei Willenserscheinungen von Motiven reden. Das wuſste auch Kant. Er unterschied deshalb beim Menschen einen empirischen und einen intelligiblen Charakter und nur in jenem herrsche die Kausalität, in diesem aber die Freiheit. Jene ist also die Stätte für die in der Zeit erscheinenden, motivierten und der Erfahrung zugänglichen Entschlüsse und Handlungen, dieser für auſserzeitliche, motivlose und übersinnliche oder intelligible Taten, wie z. B. auch das radikale Böse auf einer solchen Tat beruht. Auf diese Weise wäre also die transzendentale oder absolute Freiheit gerettet und die Vernunft, welche in Ansehung der Handlungen nur bestimmend, aber nicht bestimmbar ist, kann sich nun mit völliger Spontaneität eine eigene Ordnung nach Ideen machen und auf den empirischen Charakter, welcher dem intelligiblen gemäſs gedacht werden muſs, bestimmend einwirken, ihr Einfluſs mag nun ein guter oder ein böser sein.

Auch diese Anschauung kann die Pädagogik nicht verwerten, aus moralischen sowohl als aus psychologischen Gründen. Wäre nämlich die erste oder intelligible Tat eines Menschen eine gute und sein empirischer Charakter immer durch die Richtung bestimmt worden, welche in dem angeborenen Zuge jener ersten Tat vorgezeichnet ist, dann würde der Mensch gut bleiben, auch wenn er nicht erzogen würde, was mit der Erfahrung gewiſs nicht übereinstimmt. Wäre aber die erste Tat eine schlechte, dann würde keine erziehende Bemühung im stande sein, ihn auf bessere Wege zu bringen. Aber die Erziehung zu unterlassen verbietet Pflichtgefühl und Gewissen. Sogar die Zurechnungsfähigkeit und Strafbarkeit eines Menschen wäre in dem zweiten Falle in Frage gestellt. Kant sagt: Gesetzt, es hätte ein beharrlicher Lügner durch eine boshafte Lüge die Gesellschaft in Verwirrung gebracht, so bedeutet dies nur, daſs sie unmittelbar unter der Macht der Vernunft steht und wir wissen die Frage gar nicht zu beantworten, warum der intelligible Charakter gerade diese Erscheinungen und diesen empirischen Charakter unter vorliegenden Umständen gebe, ja er bricht diese Erörterung, um etwa entstehende Skrupeln nicht aufkommen zu lassen, mit den Worten ab: die Aufgabe, die wir aufzulösen hatten (nämlich eine absolute Freiheit nachzuweisen) verbindet uns dazu gar nicht (!). Aber um die Ausrede eines Übeltäters, daſs er die Tat wegen des intelligiblen Charakters seiner angeblich absoluten Freiheit habe ausführen müssen, wird sich weder ein gewöhnlicher Beurteiler noch ein Richter jemals kümmern, sondern er wird sie dem empirischen Charakter seines Willens und seiner Persönlichkeit zurechnen und, wenn er die Macht dazu hat, ihn bestrafen. Aber auch aus psychologischen Gründen muſs sich die Pädagogik von dieser Lehre abwenden. Fürs erste schon deshalb, weil auf eine Psychologie, deren Gesetze keinen feststehenden Charakter besäſsen, sondern in Ansehung des Willens durch die Annahme einer absoluten Freiheit durchbrochen wären, keine wissenschaftliche Methodik gebaut werden könnte. Nicht einmal die Erfahrungen des einen würden dem andern von Nutzen sein können, weil keiner weiſs, warum die Vernunft durch eine intelligible Tat sich hier so und dort anders bestimmt. Ferner ist die Bildsamkeit d. h. der Übergang von der Unbestimmtheit zur Bestimmtheit und Festigkeit der geistigen Züge, welche selbstver-

ständlich auch durch den Erzieher vermittelt wird und auch bei Willenserscheinungen zu Tage tritt, durch die Erfahrung hinreichend verbürgt. Nach der Kantschen Lehre aber müfste ein angeborenes festes Willensgepräge im Menschen angenommen werden, welches mit fatalistischer Notwendigkeit zum Vorschein tritt, der Erzieher mag tun und lassen, was er will. Endlich hat der Wille einen natürlichen Entwicklungsgang, welcher erfahrungsmäfsig feststeht und in folgender Weise verläuft. Zuerst ist das Kind willenlos, hat aber zahlreiche Begehrungen. Wiederholtes Begehren verbunden mit wiederholten Befriedigungen erzeugt den Willen. Der Wille ist durch Gründe bestimmbar, die in der Ichheit sich angesammelt haben und weiterhin sich ansammeln, und er wird »frei«, wenn er nicht durch irgend welche äufsere Gründe necessitiert, sondern durch das Ich bestimmt wird, wird aber nicht absolut frei, weil er doch bestimmt wird, eben durch das Ich. Der jugendliche Wille nimmt auch die Form launenhafter Willkür an, die an jene absolute Freiheit erinnern mag. Das ist's aber gerade, wogegen der Erzieher ankämpft, indem er die unklaren und verworrenen Gründe des Willens in klare und deutliche, die unerlaubten in erlaubte, die schlechten in gute zu verwandeln sucht, damit zuletzt die Abhängigkeit des Willens nur von den besten Gründen d. i. die moralische Freiheit zur Entwicklung und Befestigung gelange. Diese ganze Entwicklung soll nun nach Kant unmöglich sein, weil der Mensch durch eine keiner Erfahrung zugängliche, aber nach dem Angegebenen durch die Erfahrung widerlegbare ursprüngliche absolute Freiheitstat seinem Willen bereits ein bestimmtes Gepräge gegeben habe, welches keiner Umänderung zugänglich sei und, wenn es schlecht ist, alle auf die Veredelung der Menschen hinzielenden Bestrebungen, also auch die pädagogischen, als vergebliche erscheinen lasse.

Zu erwähnen ist noch, dafs die Annahme der Ursprünglichkeit, welche Kants Freiheitslehre enthält, in seiner Auffassung der Anschauungsformen (Raum und Zeit) und Kategorien (Substanzialität, Kausalität usw.) wiederkehrt. Sie alle sollen dem menschlichen Geiste ureinheimisch angehören, demnach nicht etwas teils psychologisch (von Empfindungen aus) teils logisch (durch Urteile) Gewordenes oder Abgeleitetes, sondern etwas Ursprüngliches, Nichtgewordenes, Apriorisches sein. Aber der Gedanke, dafs sie etwas Gewordenes sein könnten, lag namentlich seiner Psychologie fern. Da nun einige Jahrzehnte später dieser Gedanke der Auffassung sehr nahe gelegt wurde, so haben wir gegenwärtig keine Veranlassung, beim mathematischen Unterricht an apriorische Anschauungsformen zu denken, welche vorhanden und nur in Gebrauch zu setzen sind, sondern an die räumlich-zeitlichen Auffassungshilfen, durch welche die Entwicklung der geometrischen und arithmetischen Begriffe bedingt ist, und dann erst von Übungen zu reden.

3. **Pädagogische Anschauungen.** Eine zusammenhängende pädagogische Lehre, welche nur Folgesätze aus seinen philosophischen Anschauungen enthielte, hat Kant nicht überliefert. Einzelne solcher Lehren finden sich zwar in verschiedenen seiner Werke, aber Fragmente sind kein System. Eine Zusammenstellung derselben habe ich in meiner Ausgabe der Kantschen Pädagogik (2. Auflage, Langensalza 1883) gegeben. Die einigermafsen zusammenhängende pädagogische Schrift, welche Rink unter dem Titel »Kant über Pädagogik« herausgegeben hat, enthält nur Anklänge an das System des Kritizismus. Ursprünglich hatte dieselbe ihren Ort in der Anthropologie und wurde am Schlusse seiner »Charakteristik« d. i. in der Charakterologie der Lebensalter behandelt. Sie trägt deshalb auch wie die Anthropologie einen empirischen Charakter an sich.

Höchstes Ziel der Erziehung ist die Gründung des moralischen Charakters (§ 12, 18, 19, 72, 78). Moralität bei sich hervorzubringen, ist sehr schwer; daher ist auch die Erziehung das schwerste Problem, das dem Menschen kann aufgegeben werden. »Moralisierung« ist das wichtigste Stück der Erziehung (19), wichtiger als »Disziplin«, welche die Wildheit entfernt, und »Kultur« d. h. Bildung und Unterweisung (Unterricht), welche Geschicklichkeiten verschafft wie Schreiben, Musik, »Civilisierung«, welche für Klugheit Manieren, Artigkeit, also mittelbare Tugen-

den sorgt (18). Trotzdem erzieht man die Kinder im wesentlichen so, dafs man die Moralisierung dem Prediger überläst. Wir leben also, was die Erziehung betrifft, im Zeitpunkte der Disziplinierung, Kultur und Civilisierung, aber noch lange nicht im Zeitpunkte der Moralisierung. Vom Glücksstreben sind wir wohl beseelt, aber was nützt es, wenn das Glück der Staaten mit dem Elende der Menschen wächst? Könnten wir nicht vielleicht im rohen Zustande der Unkultur uns glücklicher fühlen als im jetzigen? Und wie kann man Menschen glücklich machen, wenn man sie nicht sittlich und weise macht? (19). Die erste Bemühung mufs also auf die Gründung des moralischen Charakters hingewendet sein d. h. auf die Erlangung der Fertigkeit, nach Maximen zu handeln (78). Denn der ganze moralische Wert der Handlungen besteht in den Maximen des Guten (72).

Nach dem Angegebenen bestände die Pädagogik aus vier Teilen: 1. Disziplin, 2. Kultur (Bildung), zu welcher der Unterricht gehört, 3. Civilisierung, 4. Moralisierung oder Charakterbildung. In der Ausführung, auf welche die Darstellung seiner Pädagogik allein Rücksicht nehmen kann, zeigt die Abhandlung eine andere Einteilung.

Als erster Teil erscheint das leibliche Auferziehen (34—46). Hier mag er dem Herkommen, namentlich aber dem Vorgange Rousseaus gefolgt sein, der sich darüber weitläufig geäufsert hatte, obwohl schon sprachgebräuchlich das Wort »Erziehung« im Gegensatz steht zum leiblichen Auferziehen und auf das Innenleben bezogen wird, daher der Ausdruck »physische Erziehung« ein sehr ungenauer Ausdruck ist. Kant gibt populäre Anweisungen über die beste Nahrung der kleinen Kinder, die in der Muttermilch bestehen soll, nicht in tierischer Milch oder Mehlbrei, über das Windeln und Wiegen, welche schädlich, über Leitband und Gängelwagen, welche überflüssig seien, über Schnürbrüste, welche ein vorhandenes Übel ärger machten, und endlich erwähnt er die schon von Platon betonten Forderungen, man solle die Kinder vor grofser Verweichlichung und ebenso vor allzugrofser Abhärtung bewahren, — zwei Forderungen, welche auch für den Erzieher von Interesse sind, weil ihre Nichtbeachtung wachsende Begehrlichkeit oder Roheit nach sich ziehen, also von Einflufs auf das Innenleben sind. Eine Begründung für jene populären Anweisungen gibt Kant nicht; es lagen auch die Naturwissenschaften, aus denen sie geschöpft werden könnten, seinem Gesichtskreise ferner.

Was den zweiten Teil, die Disziplin, betrifft, die mit Herbarts »Regierung« zusammenfällt und in seiner Einteilung der Pädagogik an erster Stelle genannt wird (47—57), so ist ihr Zweck wie bei Herbart ein negativer, nämlich Entfernung der »Wildheit«. Eine geordnete Aufzählung der Mittel aber, welche die Disziplin oder »Zucht«, wie Kant auch dafür sagt, wird nicht gegeben, sondern nur eine Sammlung einzelner Ratschläge, die von Fall zu Fall zu befolgen sind. Z. B. Eltern sollen ihren Kindern nicht alles abschlagen, um ihre Geduld zu üben; sie sollen nicht den Kindern willfahren, wenn sie etwas durch Geschrei erzwingen wollen; man darf den Willen brechen, wenn man ihn nicht früher verdorben hat; man darf strafen, auch körperlich züchtigen, aber man soll nicht harte Strafen anwenden, um das Verdorbene wieder gut zu machen, und die Kinder sollen nicht denen, die sie geschlagen haben, die Hände küssen müssen; man soll ferner einem Kinde, welches noch keinen Begriff von der Scham hat, nicht sagen: Pfui, schäme dich! Das viele Tändeln und ununterbrochene Liebkosen raubt den Eltern die nötige Achtung. Es ist häufig gut, an das Schreien der Kinder sich nicht zu kehren, sie hören zuletzt selbst damit auf. Es ist unnatürlich, dafs ein Kind durch sein Geschrei kommandiere. Kinder werden verzogen, wenn man immer ihren Willen erfüllt, und falsch erzogen, wenn man ihrem Willen gerade entgegenhandelt. Tut das Kind uns nichts zu Gefallen, so sollen wir ihm auch nichts zu Gefallen tun, sonst entwickelt sich der Eigensinn. — Mancherlei fehlt bei diesen Ratschlägen, namentlich Angaben über Autorität und Liebe als Hilfsmittel der Regierung oder Disziplin, — zwei Hilfsmittel, von welchen der willige Gehorsam abhängt, der viel wichtiger ist für die Erziehung als der blinde und sklavische Gehorsam.

Der dritte Teil handelt von der Kultur

oder Bildung, zu welcher der Unterricht gehört (58—90). Sie besteht in der Übung der Gemütskräfte und ihre vornehmste Regel ist, aller Werkzeuge möglichst zu entbehren. Das Kind soll also, was den Gebrauch der willkürlichen Bewegung betrifft, sich immer selbst helfen lernen und einfache Spiele erhalten oder selbst schaffen, Spiele, die zugleich die Übung der Sinne, zumal des Augenmafses, zur Absicht haben. Die scholastische Kultur oder Schulbildung kennt nicht die Freiheit des Spiels, welches den Erholungsstunden angehört, sondern beschäftigt den Zögling im Zwange und das nennt man arbeiten. Das Spiel ist angenehm, die Arbeit ist unangenehm, aber es ist von der gröfsten Wichtigkeit, dafs die Kinder arbeiten lernen. Der Mensch ist das einzige Tier, welches arbeiten mufs und er verlangt Geschäfte, auch solche, die einen gewissen Zwang mit sich führen. Wo anders aber soll die Neigung zur Arbeit kultiviert werden als in der Schule? Bei der Kultur der Gemütskräfte ist die Hauptregel, dafs keine einzelne für sich, sondern jede nur in Beziehung auf die andere müsse kultiviert werden. Namentlich haben die unteren Kräfte für sich allein keinen Wert, z. B. ein Mensch, der viel Gedächtnis oder Witz, aber keine Beurteilungskraft hat. Denn eigentlich betrifft jene Kultur die oberen Kräfte. Weil aber der Ausspruch Tantum scimus, quantum memoria tenemus angeblich richtig sei, müfste auch das Gedächtnis kultiviert werden. Auf diese Weise gelangen wir in den Besitz wissenswerter Dinge, wie Sprachen, Geschichte, Geographie. Allerdings aber sollen wir das Gedächtnis nur mit solchen Dingen beschäftigen, an denen uns gelegen ist, dafs wir sie behalten, und die auf das wirkliche Leben Beziehung haben. Unterstützt wird das Gedächtnis durch Schreiben oder Zeichnen dessen, was zu memorieren ist. Die Kultur des Verstandes, welcher die Erkenntnis des Allgemeinen ist, erfolgt durch Regeln, die man abstrahiert und zugleich gebrauchen lernt. Nur bei Sprachen müssen die Regeln der Grammatik immer in etwas vorausgehen. Was endlich die Kultur der Vernunft betrifft, so müsse man sokratisch verfahren d. h. in Ansehung der Pflicht, aber auch der allgemeinen Religion, die Vernunfterkenntnisse nicht in sie hineintragen, sondern aus ihnen herausholen, während man beim Vortrage der geoffenbarten Religion mechanisch-katechetisch verfahren könne. Dort komme es auf die Bildung der Denkungsart d. h. der Maximen an, welche damit beginne, den Kindern Begriffe von dem beizubringen, was gut oder böse sei. In Betreff der Maximen sei bemerkbar zu machen, dafs in allen Dingen ein gewisser Plan nötig sei und gewisse Gesetze auf das genaueste befolgt werden müssen, welche den Charakter der Allgemeinheit und Notwendigkeit an sich tragen und die Neigung sich unterzuordnen und manches aus blofser Pflicht zu tun erzeugen. Kant führt nun manches an, was man auf den letzten Teil seiner Pädagogik, die Charakterbildung oder »Moralisierung« beziehen und nicht mehr zur »Kultur« rechnen könnte. Aber es ist zu beachten, dafs er eine Erziehung, welche für den Zögling passiv, und eine solche, welche für ihn aktiv ist, unterscheidet. In der Tat ist ja das Verhalten eines Kindes, welches man, weil es gelogen hat, beschämt oder dem man kalt, ja mit Verachtung begegnet, ein passives, sowie auch die Wahrhaftigkeit, an die man auf solche Weise gewöhnt, nicht ein Produkt seines aktiven Verhaltens ist.

Das über die »Kultur« Gesagte lehrt, dafs Kants Didaktik, um die es sich ja hier handelt, ziemlich dürftig ist. Von der Auswahl der Unterrichtsgegenstände und ihrer Begründung, von ihrer Anordnung und Aufeinanderfolge, mit einem Wort, von der Lehrplantheorie, ist nicht die Rede. Was die Methodik betrifft, so wird bei der Bildung des Verstandes der grammatistischen Methode, welche mit psychischen Gesetzen in Widerspruch steht, eine Konzession gemacht. Nur die Gedächtnisregeln und die an die Spitze gestellte »vornehmste« Regel, welche die Wirkung der Selbsttätigkeit bezweckt, worauf es ja bei allem Unterricht ankommt, sind beachtenswert. Die Ursache jener Dürftigkeit liegt darin, dafs sich der Gedankenfaden an der Hand der alten Seelenvermögen fortspinnt und und dann entsteht die Gefahr, dafs fürs erste nur allgemeine Sätze aufgestellt werden, welche in der Anwendung der individuellen Willkür den gröfsten Spielraum übrig lassen, und dafs zweitens die mora-

lische Kultur einen von dem anderen auf Geschicklichkeit hinarbeitenden Unterricht abgesonderten Teil bildet, daher für einen erziehenden Unterricht, der durch die Gedankenausbildung auf das Wollen und den Charakter hinüberzuwirken sucht, in dieser Didaktik kein Raum ist.

Da Kant über den oben an dritter Stelle genannten Teil der Erziehung, die »Civilisierung« keine Ausführung gegeben hat, so erübrigt noch die Darstellung des letzten Teils, der »Moralisierung« oder, wie er später sagt, der »praktischen Erziehung«, welche »für den Zögling tätig ist«. Zu dieser Erziehung wird schon die Fürsorge für die Geschicklichkeit, welche das Talent durch ein gründliches, nicht flüchtiges Wissen erlangen soll, gerechnet; dann die Fürsorge für die Weltklugheit oder die Kunst, unsere Geschicklichkeit an den Mann zu bringen, wozu namentlich der äufsere Anstand und das Dissimulieren d. h. die Zurückhaltung unserer Fehler oder der äufsere Schein gehört; endlich die Fürsorge für die Bildung des sittlichen Charakters durch Wegräumung von Leidenschaften, durch Gewöhnung an Entbehrungen und Bezähmung der Neigungen, damit sie nicht zu Leidenschaften werden. Da der Charakter in dem festen Vorsatz besteht, etwas tun zu wollen, und dann auch in der wirklichen Ausübung desselben, so soll man das, was man versprochen, auch wirklich halten. Auch ist von einem Menschen, der die Ausübung seiner Vorsätze immer aufschiebt, nicht viel zu halten. Ferner mufs man, um den moralischen Charakter in den Kindern zu begründen, ihnen die Pflichten, die sie zu erfüllen haben, soviel als möglich durch Beispiele und Anordnungen beibringen, sowohl die Pflichten gegen sich selbst als die gegen andere: die ersteren, indem man es anleitet, die Würde der Menschheit in seiner eigenen Person nicht zu verleugnen, wie es durch Unmäfsigkeit, durch Lüge u. a. geschieht; die letztere, indem man dem Kinde sehr frühe Achtung und Ehrfurcht für das Recht der Menschen beibringt. Pflichten der ersten Art sind besonders zur Zeit der Geschlechtsreife zu betonen. Unter den Pflichten gegen andere wird die Verbindlichkeit, den Menschen wohlzutun, besonders hervorgehoben und gefordert, dafs die Entwicklung des Neides und jeder Art von unedler Denkungsart zu verhindern sei. Zum Schlufs gibt Kant eine Einteilung der Begierden und Laster einerseits und der Tugenden andrerseits und bemerkt dann, es komme in der Erziehung alles darauf an, dafs man überall die richtigen Gründe aufstelle und den Kindern begreiflich und annehmlich mache.

Das Letzte erinnert an Kants Freiheitslehre. Gibt es nämlich eine absolute Freiheit und kann nur unter dieser Voraussetzung der kategorische Imperativ und das Sittengesetz seine Stimme im Innern des Menschen erheben, dann genügt eine Verdeutlichung und Veranschaulichung ethischer Begriffe. Die »für den Zögling tatige« oder »praktische« Erziehung kann sich dann auf die spontane Tätigkeit des Zöglings verlassen und es bedarf nicht vieler und weitläufiger Vorschriften, wie ja aus dem Ganzen der Kantschen Mafsregeln für die Charakterbildung erhellt. Glaubt man jedoch nicht an eine absolute Freiheit, und sieht man den Zögling durch alle Phasen der Erziehung hindurch als bestimmbar und diese selbst als »für den Zögling passiv« an, dann wird die »praktische Erziehung«, wie die ihr entsprechende Herbartsche Lehre von der Zucht beweist, ein reiches und verwickeltes Begriffsgewebe und die Fürsorge für die Entwicklung des sittlichen Charakters eine lange und schwierige Arbeit, bei welcher nur die »Geschicklichkeit« und »Weltklugheit« im Kantschen Sinne, weil sie aufserhalb der sittlichen Sphäre liegen, übergangen werden wird.

Mehr anhangsweise spricht Kant am Schlusse noch von der Erziehung der Kinder in Absicht der Religion. Er fragt, ob es tunlich sei, frühe den Kindern Religionsbegriffe beizubringen und verneint zunächst die Frage. Denn Religionsbegriffe setzten allemal Theologie voraus und diese könne der Jugend nicht beigebracht werden. Würden sie erst über die Ordnung und Schönheit der Naturwerke unterrichtet, dann könnte ihnen der Begriff eines höchsten Wesens eröffnet werden. Aber dann könnten sie, weil sie mittlerweile Gott nennen gehört und Diensterweisungen gegen ihn gesehen hätten, verkehrte Begriffe sich bilden. Darum müsse man ihnen frühe Religionsbegriffe beizubringen suchen und der Be-

griff von Gott zuerst analogisch mit dem des Vaters verdeutlicht werden, später aber die Religion als das Gesetz in uns, insofern es durch einen Gesetzgeber und Richter über uns Nachdruck erhält oder als eine auf die Erkenntnis Gottes angewandte Moral begreiflich gemacht wird. Das Gesetz in uns ist das Gewissen, dessen Vorwürfe wirkungslos bleiben würden, wenn man es sich nicht als den Repräsentanten Gottes denkt, der seinen erhabenen Stuhl über uns, aber auch in uns einen Richterstuhl aufgeschlagen hat. Wenn die Religion nicht zur moralischen Gewissenhaftigkeit hinzukommt, so ist sie ohne Wirkung. Sollen die Sitten der Jugend durch die Religion veredelt und ihr Urteil berichtigt werden, dann kann dies nur durch eine vereinigte Verdeutlichung der Begriffe von Gott und der Pflicht geschehen.

Diese Gedanken sind, abgesehen von dem über theologische Betrachtung Gesagten, deren Wirkung er in seiner eigenen Jugend erfahren hatte, später berichtigt worden. Seit Schleiermacher ist das Abhängigkeitsgefühl und die Hilfsbedürftigkeit als eine sehr frühzeitig wirkende Ursache religiöser Gedanken erkannt und als Anknüpfungspunkt religiöser Unterweisung benutzt worden und die Herbart-Zillersche Schule war es, die in der Erzählung von Robinson ein Hilfsmittel fand, um das Werden des religiösen Problems auch für die zarte Kinderzeit zu veranschaulichen. Man ist also nicht auf Mitteilung theologischer Begriffe beschränkt, wenn man der Jugend religiöse Vorstellungen übermittelt. Was aber das Verhältnis der Sittlichkeit zur Religion betrifft, so war es zuerst Fichte, der auf die Ergänzungsbedürftigkeit der Sittlichkeit durch die Religion hinwies, und wenn er auch nicht mit einem persönlichen Garanten für das Gelingen der sittlichen Handlungen endigte, sondern nur von einer moralischen Weltordnung sprach, so ist damit doch gesagt, dafs der Gedanke jenes Gelingens ohne religiöse Vorstellungen ein betrüglicher Gedanke sei. Daraus reifst uns die vereinigte Verdeutlichung der Begriffe von Gott und Pflicht nicht heraus.

Literatur: Schubert, Immanuel Kants Biographie. 2. Teil des 11. Bandes der Rosenkranz-Schubertschen Gesamtausgabe. — Theodor Vogt, Immanuel Kant, Über Pädagogik mit Kants Biographie. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1883. — H. St. Chamberlain, Immanuel Kant. Die Persönlichkeit als Einführung in das Werk. München 1905.

Wien. Theodor Vogt.

Karten

1. Bedeutung der Karte an sich. 2. Kartenprojektion im allgemeinen. 3. Die für die Schule wichtigeren Abbildungsmethoden. 4. Terraindarstellung. 5. Technik der Kartenherstellung. 6. Der Atlas als Unterrichtsmittel. 7. Die Wandkarte. 8. Kartenlesen und Kartenverständnis.

1. Bedeutung der Karte an sich. Ein rein akroamatischer Unterricht, wie er in den Geisteswissenschaften die Regel bildet, verfehlt seine Zwecke vollständig auf dem Gebiete der Naturwissenschaften, und zwar da wieder am allermeisten in der Erdkunde. Ein gutes Lehrbuch, die Erläuterung desselben durch das lebendige Wort des Lehrers, ein Apparat von Anschauungsmitteln (s. d. Artikel Bilder, geographische) sind natürlich Vorbedingungen dafür, dafs der geographische Lehrgang sein Ziel erreichen werde, aber es sind alle diese Anforderungen, welche ja jeder Denkende ohne weiteres stellt, unzulänglich ohne die Karte. Nur dann, wenn zwischen dem geschriebenen und gesprochenen Worte einerseits und der zeichnerischen Wiedergabe des gerade behandelten Erdraumes die lebhafteste und innigste Wechselwirkung obwaltet, nur dann wird der Anfänger in das Wesen der Geographie eindringen und geographisch denken lernen: Die Karte ist und bleibt die Grundlage, ohne welche der Unterricht vollständig in der Luft schwebt. Es darf wohl angenommen werden, dafs nicht nur jeder Pädagoge von Fach, sondern auch jeder Lehrer, dem im Schulorganismus die Vertretung der leider noch immer viel zu wenig gewürdigten Disziplin zufällt, obigen Satz theoretisch als richtig anerkannt, aber von der platonischen Zustimmung ist es leider noch ein weiter Weg bis zur zielbewufsten Anwendung des als wahr Anerkannten. Es versteht sich von selbst, dafs auch unsere Darlegung den Gegenstand, welchem in R. Lehmanns trefflichem Werke 140 enggedruckte Seiten ge-

widmet sind, nicht erschöpfen kann, sondern sich lediglich auf die Hervorhebung gewisser Hauptpunkte und auf einige praktische Winke beschränken mufs.

Es ist nicht zu billigen, wenn die Landkarte dem Schüler einfach als etwas Gegebenes, Fertiges vorgelegt wird, um sodann auf ihr die gegenseitige Lage der Städte, Berge usw. zu demonstrieren. Viele werden ja allerdings bei der Tatsache selbst sich beruhigen, aber es gibt doch auch jugendlich lebhaftere Geister, die wissen möchten, wie man denn eigentlich zu einem solchen Bilde komme, und der Lehrer, dem die Erweckung des Frage- und Erforschungsbedürfnisses erste Aufgabe sein mufs, hat alle Ursache, solche Wifsbegierde zu befriedigen und diese in der Seele seiner übrigen Schüler anzuregen. So wird er denn auf der unteren Stufe etwa folgendes Verfahren einschlagen, welches in höheren Klassen wieder aufgenommen und in mehr wissenschaftlichem Sinne ausgestaltet werden kann.

2. Kartenprojektion im allgemeinen. An eine zwar rohe aber doch ganz zweckentsprechende Art und Weise, die Verhältnisse eines gröfseren Stückes Erdoberfläche auf kleinem Raume möglichst treu zur Darstellung zu bringen, ist der Schüler von der Heimatkunde her gewöhnt. Von da ist es nur ein Schritt zu jener flüchtigen Aufnahme einer Gegend, welche in der militärischen Sprache als Croquieren bekannt ist. Wie dergleichen zu erfolgen habe, läfst sich auch Knaben ohne allzu grofse Schwierigkeit klar machen, und damit ist schon eine wichtige Vorbereitung erreicht für den Endzweck, welche der Lehrer im Auge hat.

Es werden nämlich die Schüler jetzt daran erinnert, dafs ja die Erde keine ebene, sondern eine gekrümmte Oberfläche besitzt, selbst dann noch, wenn man ganz von den äufserlich wahrnehmbaren Unregelmäfsigkeiten der Bodenkonfiguration absieht. Gut ist es, zu zeigen, dafs es auch krumme Flächen gibt, welche eine auf ihnen gezeichnete Figur treu und fehlerlos, durch einfache Abwicklung, in die Ebene zu übertragen gestatten; man braucht zu dem Ende nur einen Bogen Papier um den Mantel eines Kreiscylinders zu legen und die Abwicklung dann wirklich zu vollziehen. Leicht überzeugt sich dann jedermann, dafs es bei der Kugelfläche sich anders verhält, dafs von dieser kein noch so kleiner Teil ohne Faltung oder Zerreifsung in eine Ebene ausgebreitet werden kann. Damit tritt also eine ganz neue Aufgabe hervor: Man soll von einem Kugelflächenstück ein Bild in der Zeichnungsebene entwerfen, das zwar niemals ganz fehlerfrei sein, wohl aber gewissen Bedingungen, die eben der Zeichner stellt, sich vollständig anpassen kann. Hierzu dient ein besonderer Wissenszweig, die Kartenentwurfs- oder Kartenprojektionslehre, deren Grundlehren allerdings ein gewisses Mindestmafs geometrischer Kenntnisse voraussetzen.

Die Begriffe der geographischen Länge und Breite sind bereits bekannt; auf sie darf man sich bei dem, was nunmehr zur Sprache kommt, ohne weiteres beziehen. Es wird dann erwähnt, dafs es für die Geographie als Wissenschaft keine höhere Pflicht gibt als die, von möglichst vielen Erdorten die genauen geographischen Koordinaten zu kennen; in zivilisierten Ländern wird dies durch die grofsen geodätischen Landesaufnahmen, auf hoher See durch die Nautiker, in fernen Weltteilen durch die Forschungsreisenden besorgt. Ein Verzeichnis dieser Ortsbestimmungen mufs dem Kartographen vorliegen. Derselbe konstruiert dann nach den Vorschriften einer gewissen Abbildungsmethode das sog. Gradnetz, in welchem die irdischen Meridiane und Parallelkreise geeignet abgebildet erscheinen, und trägt in dieses Netz, ebenfalls nach feststehenden mathematischen Regeln, alle die Orte ein, deren Länge und Breite er in seiner Liste angegeben findet. Damit ist das Gerippe der Karte, zugleich deren weitaus wichtigster Teil, vorhanden; von der weiteren Ausführung der Einzelheiten wird weiter unten die Rede sein.

Auf der Unterstufe wird man sich mit diesen Erklärungen einfachster Art begnügen müssen, aber den Angehörigen der Obertertia — für dieselben schrieb der frühere bayerische Gymnasiallehrplan die Rekapitulation und Erweiterung des mathematisch-geographischen Pensums vor — ist man schon etwas mehr zu bieten in der Lage. Es wird sich empfehlen, die allgemeinen Klassifikationsprinzipien der Entwurfslehre

zu besprechen. Ob es möglich ist, jene höheren Lehren, welche in den Schriften von Tissot und Hammer eine systematische Darstellung erhalten haben, wenigstens in ihren Grundzügen vorzutragen, wie es bei akademischen Vorträgen eine Notwendigkeit sein würde, mufs dem Ermessen des Lehrers überlassen bleiben; nur mit ihrer Hilfe kann der Begriff der »Verzerrung« zu klarem Verständnis gebracht werden. So kann es z. B. darauf ankommen, eine Karte derart einzurichten, dafs, wenn man auf ihr die Flächeninhalte zweier Länder (durch Ausschneiden und nachheriges Abwägen) ermittelt, dieselben genau dasselbe Verhältnis zueinander haben, wie es in der Natur selbst besteht. Man nennt solche Karten flächentreu, und es wird darauf hinzuweisen sein, dafs in solchen Fällen, in denen die Flächentreue nicht ausdrücklich gewahrt ist, eine Arealvergleichung nicht vorgenommen werden darf. Auch kann man wünschen, dafs sehr kleine (in aller Strenge unendlich kleine) Flächenstücke bei der Projektion ihre charakteristische Gestalt nicht einbüfsen; alsdann ist die Abbildung winkeltreu, aber man darf deshalb nicht erwarten, dafs etwa jede Verzerrung der Umrifslinie usw. vermieden werde. Endlich kann auch das Kartenbild ein längentreues sein, so dafs zwar nicht sämtliche Distanzen, aber doch diejenigen, welche von einem gewissen wichtigen Punkte aus gemessen werden, den wirklichen Entfernungen proportional ausfallen. Längentreue ist somit keine so allgemein gültige Eigenschaft, wie Flächen- und Winkeltreue, welche beide für jeden beliebigen Punkt des Kartenbildes Gültigkeit besitzen. Soviel können vierzehnjährige junge Leute recht wohl verstehen, und daraufhin kann man dann auch die in der Praxis am häufigsten vorkommenden Methoden einer individuellen Erörterung unterziehen.

3. Die für die Schule wichtigeren Abbildungsmethoden. Über manches, was nur eine untergeordnete Bedeutung für die praktische Kartographie besitzt, kann man entweder mit völligem Stillschweigen oder doch nur mit kurzer Erwähnung hinweggehen. So reicht ein flüchtiger Hinweis auf die Mond- und Marskarten aus, um die Berechtigung der orthographischen Projektion darzutun; ebenso mag man mit Rücksicht auf die gnomonische oder geradwegige Projektion daran erinnern, dafs dem Schiffer daran gelegen sein mufs, auf dem kürzesten Wege von einem Küstenorte zum anderen hinüberzusegeln, und dafs er demzufolge auch Karten braucht, auf denen alle Hauptkreise — die bezeichnende Eigenschaft letzterer wird am Induktionsglobus erläutert — sich in gerade Linien verwandeln. Beide hier gestreifte Verfahrungsweisen gehören zu den perspektivischen, und deren Wesen ist so durchsichtig, dafs es zumal Schülern, welche in der Planimetrie bereits die Ähnlichkeitslehre kennen gelernt haben, recht wohl zugänglich gemacht werden kann. Natürlich wird dann auch einiges Licht auf die stereographische oder kreistreue Projektion fallen, obwohl man die zwei Hauptsätze über jene nur historisch anführen, nicht aber begründen kann.

Sogar die konische Manier in ihren verschiedenen Modalitäten ist der rein elementaren Darstellung nichts weniger als unzulänglich; auch darf man auf sie um so weniger verzichten, als für sie die Atlasblätter die Paradigmen von selbst an die Hand geben. Hierher gehört auch die Bonnesche Abbildung, die neuerdings von den Kartenzeichnern wieder mit viel günstigerem Auge betrachtet wird, als dies vor ebenfalls nicht langer Zeit noch eine abstrakttheoretische Auffassung gestatten wollte.

Nicht ohne einige Schwierigkeiten wird es abgehen, wenn man den Anfänger darüber aufklären will, dafs es möglich sei, die ganze Erdoberfläche auf einem einzigen Blatte zur Abbildung zu bringen. Von den immer wenig anmutenden Versuchen, die eine Halbkugel in Form sternförmiger Zacken der anderen anzufügen, sieht man am besten ab, denn in der Tat sind diese konopterischen Projektionen mehr nur ein gelehrtes Spielwerk von geringem didaktischem oder sonstigem Nutzen. Hingegen gewinnen die Planigloben ganz von selbst eine hohe Bedeutung, weil solche in jeder Kartensammlung, wohl ohne Ausnahme, vorkommen, und es tritt dann nur an den Lehrer die Notwendigkeit heran, über die Konstruktion solcher Erdhälften Auskunft zu geben. Es wird da hauptsächlich auf die mit Recht jetzt mehr und mehr in Gebrauch genommene Globularprojektion von Nell-Debes bedacht zu nehmen sein.

Schwieriger ist es, jüngeren Schülern das Wesen der Mercator-Projektion zu verdeutlichen. Wir selbst pflegen, wenn es hierauf ankommt, von der loxodromischen Schiffahrt auszugehen. Der Begriff des Kurses ist ein sehr einleuchtender, und ebenso begreift man leicht, dafs ein Schiff am bequemsten segelt, wenn es die den Abgangs- und Endort miteinander verbindende Loxodrome einhält. Diese verzeichnet man dann auf dem Induktionsglobus, und nun sieht jeder, dafs die Loxodrome den Pol niemals erreichen kann. Der Seemann aber kann nicht mit dem Globus selbst operieren; er wünscht vielmehr eine ihm den gleichen Dienst leistende Karte zu besitzen, auf welche jene Kurve sich in eine gerade Linie verwandelt. Dies ist möglich, wenn man die sämtlichen Meridiane als parallele gerade Linien darstellt, die auf dem Äquator (Loxodrome vom Kurswinkel 90°) senkrecht stehen, denn alsdann bildet mit ersteren jede beliebige gerade Linie gleiche (korrespondierende) Winkel. Der Pol mufs, damit ihn keine Loxodrome erreichen kann, in unendlicher Entfernung liegen; daraus folgt indirekt, dafs die Parallelkreise sich in eine Schar ebenfalls paralleler gerader Linien verwandeln müssen, deren Entfernung um so gröfser wird, je weiter sie vom Äquator entfernt sind. Das Gesetz, nach welchem die Vergröfserung stattfindet, bleibt für die Mittelschule transcendent, allein auf die hier skizzierte Art kann man doch wenigstens den Grundgedanken des ebenso einfachen wie genialen Verfahrens dem Schüler nahe bringen. Vor allem warne auch der Lehrer davor, dafs diese Projektion nicht, wie es nahe genug liegt, mit der gnomonisch-cylindrischen verwechselt werde.

Gradnetze nach einer der genannten Methoden in der Schule zeichnen zu lassen, ist im allgemeinen nicht zu empfehlen, von gewissen Ausnahmefällen allerdings abgesehen. Näheres darüber bringt der oben schon zitierte Artikel über das schulmäfsige Kartenzeichnen.

4. Terraindarstellung. Nachdem über die Herstellung des geometrischen Gerüstes einer Karte die erforderliche Aufklärung erteilt ist, wird der Lehrer dazu übergehen, zu zeigen, welcher Hilfsmittel man sich zu bedienen hat, um das tote Kartenbild mit Leben zu erfüllen, d. h. eine in ihrer Art der Natur entsprechende Darstellung der Bodenformen u. dergl. zu ermöglichen. Dies zu leisten, ist die Aufgabe des mehr technischen Teiles der Kartographie, der Terrain- oder Situationszeichnung. Während man in früheren Jahrhunderten diesem Zwecke nur durch eine tunlichst treue perspektivische Abzeichnung der fraglichen Objekte nachkommen zu können glaubte und eine Gruppe von Bergen demzufolge als ebensoviele »Maulwurfshügel« in die Karte aufnahm, erkannte man seit etwa zweihundert Jahren immer bestimmter, dafs sich durch eine schematische Behandlung der Terrainungleichheiten der plastische Eindruck, auf den es doch in erster Linie abgesehen ist, weit sicherer erreichen läfst. Der Künstler, der in den Kartenbildern eines Seb. Münster, Phil. Apian usw. die Führerrolle übernommen hat, tritt damit mehr und mehr in den Hintergrund und wird durch den strengen Techniker ersetzt, der die Regeln der darstellenden Geometrie sich zur Richtschnur genommen hat. Und doch, je weiter dieser Prozefs fortschreitet, je exakter auch hier ein beherrschendes Gesetz sich zur Geltung bringt, um so mehr nehmen die Karten an Schärfe nicht nur, sondern auch an Durchsichtigkeit und Übersichtlichkeit zu, so dafs sie mit den besten Bildern des Landschaftsmalers die Konkurrenz aushalten können.

Schon die einfachen Niveaulinien gewähren dem, der ihr Wesen begriffen hat, den vollsten Aufschlufs über die Böschungsverhältnisse eines Gebirgshanges oder eines Seengrundes. Wo sich diese Kurven zusammendrängen, da ist der Abfall ein steiler; an anderen Stellen treten die Isohypsen oder Isobathen weit auseinander, und das bedeutet ein sanftes Absinken. Zum besseren Verständnis kann man in eine mit Höhenlinien ausgestattete Karte durch die Schüler noch die senkrecht verlaufenden Linien des Wasserablaufes eintragen lassen, welche das natürliche Mafs für den gröfseren oder geringeren Böschungswinkel darbieten. Hat sich der Schüler den hier kurz berührten Zusammenhang geistig recht zu eigen gemacht, so zieht er daraus bei mancher späteren Gelegenheit den gröfsten Vorteil, so zumal dann, wenn er die Anfangssätze der Meteorologie lernen soll, denn die Iso-

baren und ihre Gradienten verhalten sich ja genau ebenso zueinander, wie die der Terrainkunde eigentümlichen beiden Systeme von Orthogonalkurven.

Weiterhin ist zu der Schraffierung überzugehen und das Prinzip auseinanderzusetzen, welches J. G. Lehmann dereinst mit so grofsem Erfolg in die darstellende Geographie eingeführt hat. Der innige Zusammenhang zwischen Schraffen und Niveaulinien ist klarzustellen; erstere dürfen nur in der Richtung der Linien des kürzesten Falles verlaufen, und für ihre Breite im Verhältnis zu jener der Zwischenräume ist mafsgebend die Gröfse des Böschungswinkels. Weit weniger genau, dafür jedoch recht deutlich charakterisiert sich die geringere oder gröfsere Steilheit auch durch die als Schummerung bekannte Schattierung mit Tusche, bei welcher allerdings eine feinere Individualisierung so gut wie ausgeschlossen ist.

Lehmann geht, wie man weifs, von der Annahme aus, dafs das Licht, von welchem er sich die Berglehnen bestrahlt denkt, direkt von oben einfalle; es ist dies die sog. senkrechte Beleuchtung. Durch Dufours grofse Schweizerkarte ist aber der Nachweis darüber geliefert worden, dafs auch die Terrainwiedergabe durch die schiefe Beleuchtung zu hoher Vollendung gebracht werden kann; nur gehört eine gewisse Virtuosität in der Zeichnung dazu, um den aus der ungleichen Behandlung der in Lee oder Luv des Lichtstrahlenbündels gelegenen Gebirgsflanken entspringenden Nachteil zu mildern. Es werden nämlich die von der angenommenen Lichtquelle abgekehrten Hänge natürlich dunkler als die ihr zugekehrten erscheinen und wer damit schlechthin einen höheren Grad von Steilheit identifizieren wollte, der würde sich täuschen.

Vermindert wird dieser unleugbare Übelstand, sobald man Schraffen und äquidistante Höhenlinien gleichzeitig anwendet. In dieser Hinsicht darf man die von S. Simon (Interlaken) im Auftrage des deutsch-österreichischen Alpenvereins gefertigte Karte der Ötzthaler Alpen als mustergültig bezeichnen. An dieser läfst sich auch Kindern des Flachlandes augenfällig demonstrieren, wie selbst die zartesten Änderungen der Oberflächenfom — insonderheit jene Linien, längs deren konvexe und konkave Stellen sich berühren — zur Anschauung gebracht werden können.

Für Schulkarten hat man mit Recht die farbigen Höhenschichten empfohlen. Je mehr Farben man wählt, um so unabhängiger ist man, wenn es sich darum handelt, auch den Einzelheiten der Bodenkonfiguration gerecht zu werden, allein auf der anderen Seite mufs man sich auch wieder davor hüten, das Unterscheidungsvermögen des Lernenden durch eine zu reiche Farbengebung auf eine allzu harte Probe zu stellen. An den Takt des Kartographen wird hierdurch keine ganz kleine Anforderung gestellt. Wir verweisen u. a. auf das lesenswerte Vorwort zu H. Wagners Ausgabe des Sydowschen Schulatlasses.

Es wurde hier durchweg nur von physischen Karten gesprochen; indessen sind diese auch die eigentlich wichtigen, und die politischen Karten brauchen sich von ihnen nur darin zu unterscheiden, dafs die Grenzzüge mit möglichst wenig aufdringlicher Farbe eingetragen und die menschlichen Wohnstätten mehr berücksichtigt werden. Eine gewisse Ökonomie auch bezüglich der letzteren liegt aber namentlich im Interesse der Schule. Der erfahrene Lehrer wird, wenn das Kartenstudium seinen Anfang nimmt, manches Punktes noch eingedenk zu sein haben; so müssen namentlich kleinere Knaben darauf aufmerksam gemacht werden, dafs die Linien, welche Flüsse oder Eisenbahnen darstellen, auf der Karte viel zu breit erscheinen, weil man sie, wollte man da den richtigen Mafsstab einhalten, ohne Mikroskop gar nicht mehr zu sehen im stande wäre.

5. Technik der Kartenherstellung. Nachdenkende Schüler werden stets auch dankbar sein, wenn man ihnen erzählt, wie der Entwurf, welcher auf dem Zeichenbrette des Kartographen entstand, sich in das künstlerisch ausgeführte Kartenblatt verwandelte, auf welchem sie die im Unterrichte genannten Örtlichkeiten aufzusuchen angehalten werden. Sie hören, dafs die fertige Zeichnung durch Abklatsch oder Photographie auf eine Platte von Stein oder Metall übertragen wird; im ersteren Falle mufs sich der Zeichner allerdings einer Tinte (oder Kreide) bedient haben, welche sich für den Abdruck eignet. Wenn die Substanz, von welcher die weiteren

Kopien genommen werden, Stein ist (fast durchweg eine Schieferplatte, wie sie in den jurassischen Brüchen des fränkischen Dorfes Solnhofen gewonnen werden), so hat man es mit Lithographie zu tun; neuerdings hat sich neben dieser auch die Zinkographie eine gewisse Bedeutung errungen. Feinere Abdrücke erzielt man, wenn man die abzubildenden Linien in den Stein graviert. Zunächst war nur an die Vervielfältigung gewöhnlicher Zeichnungen gedacht, aber in neuerer Zeit hat man die ältere Art des Steindruckes zur Chromolithographie ausgebildet, und diese Kunst gestattet auch die sofortige Übertragung aller der Farben, in welchen das Original angelegt war. Bei der Verwendung von Zinkplatten sind auch noch andere Arten der Vervielfältigung möglich. Vor allem ist die Ätzung gemeint, durch welche entweder die gezeichneten Stellen vertieft oder auch — indem man die Säure auf die von Zeichnung freien Partien der Platte einwirken läfst — erhöht werden können. Im letzteren Falle nimmt man Abdrücke durch die Presse, wie dies beim gewöhnlichen Buchdrucke geschieht; auf solche Art ist der geschätzte Andreesche Atlas entstanden.

Natürlich bieten sich für die Reproduktion als die exaktesten Hilfsmittel dar der Stahl- und Kupferstich, doch findet ersterer in der Kartographie keine ausgedehntere Anwendung mehr, weil ein einmal begangener Fehler bei der Härte des Materiales nur schwer wieder zu beseitigen ist. Ein eigenartiges, für Anfänger jedoch, wenn die unmittelbare Anschauung fehlt, nicht so ganz leicht verständlich zu machendes Ersatzmittel für den immerhin auch ziemlich teuren Kupferstich hat die neueste Zeit in der Heliographie erfunden.

6. Der Atlas als Unterrichtsmittel. Der Atlas, den man dem Schüler in die Hand gibt, soll, darin stimmen jetzt wohl alle Schulmänner überein, ganz und gar den Bedürfnissen der Schule angepafst sein, und was nicht dieser entspricht, ist von ihm fernzuhalten, denn auch hier behält der alte Spruch seine Kraft, dafs niemand zweien Herren dienen könne. Der Handatlas, von dem der Gelehrte, der Zeitungsleser, der Beamte Gebrauch macht, gehört nicht in die Schule. Eine Grundforderung ist ferner die, dafs in einunddenselben Klasse auch nur einunddenselbe Atlas verwendet werde. Ebensogut wie der Lehrer verlangt und verlangen mufs, dafs das Kompendium in den Händen aller sei, ebensogut soll diese Uniformität sich auch auf die Atlanten erstrecken, weil sonst gar keine Gewifsheit darüber erlangt werden kann, ob die Schüler auch sämtlich das gesehen haben, was sie gesehen haben sollen. Wir bekennen uns vollinhaltlich zu R. Lehmanns These: »Die Gleichheit des Atlasses innerhalb einunddenselben Klasse, also die Atlaseinführung, ist für einen rationellen Betrieb des geographischen Unterrichtes ganz ebenso unerläfslich, wie der in anderen Schulgegenständen hinsichtlich der erforderlichen Lehrmittel und in der Geographie selbst bezüglich des Leitfadens längst bestehende Zwang.«

Man bedenke nur, welche Mifsstände schon aus der einzigen Verschiedenheit entspringen können, dafs leider noch nicht auf allen Schulkarten der Nullmeridian der gleiche ist; damit wäre von vornherein die Möglichkeit abgeschnitten, während der Stunde Nachmessungen der geographischen Länge ausführen zu lassen. Die Wissenschaft hat ja freilich die (nur von Frankreich nicht angenommene) Übereinkunft getroffen, dafs der Meridian von Greenwich als Normalmeridian zu gelten habe, allein noch immer spukt daneben noch der alte Meridian von Ferro auf den Karten, wiewohl derselbe nichts anderes als der verschleierte Meridian von Paris ist und sein will.

Recht erwünscht mufs für Gymnasien und andere vollständige Lehranstalten die Durchführung eines Stufensystems sein, kraft dessen der Lernende, sobald er reifer und einsichtiger wird, auch einen anderen Atlas erhält, als er ihn früher kannte. Lehmann ist der Ansicht, dafs für neunklassige Schulen drei Stufen das richtige seien, und gewifs hätte er recht, wenn nur der Erdkunde als Unterrichtsgegenstand seitens der Schulbehörden jenes Mafs von Wertschätzung bereits zu teil geworden wäre, auf welches sie den vollsten Anspruch hat. Da jedoch leider die oberen Klassen des geographischen Unterrichts so gut wie ganz ermangeln, so dürften wohl zwei Stufen als ausreichend zu betrachten sein. Der Atlas

der Unterstufe sei möglichst »leer«, so dafs die darin enthaltenen Namen usw. dem Gedächtnis des Schülers sich möglichst leicht einprägen können. Vortrefflich pafst sich diesem wohlberechtigten Gedanken des stufenmäfsigen Fortschreitens an der auch sonst empfehlenswerte Atlas von Debes-Kirchhoff-Kropatschek.

Indem wir hinsichtlich der für Schulkarten zu wünschenden Art der Terraindarstellung usw. auf die Ausführungen von Lehmann und Steinhauser verweisen, möchten wir nur noch bemerken, dafs gerade für Atlanten, welche zunächst den Lehrzweck vor sich haben, die Sitte, freien Raum durch Nebenkärtchen, Gebirgspläne, wohl auch Stadtpläne auszufüllen, recht wohl zu billigen ist. Freilich darf keine Überladung eintreten, durch welche dem Schüler die Orientierung erschwert würde. Besonders zweckmäfsig dünkt uns die bei Sydow-Wagner durchgeführte Beigabe anderer Länder im Mafsstabe der Originalkarte. Jedermann weifs, wie leicht selbst der Erfahrene Gröfsenbeziehungen falsch taxiert; wenn aber den Generalkarten Asiens und Afrikas kleine Kärtchen angefügt sind, welche etwa Grofsbritannien oder das Deutsche Reich im richtigen Arealverhältnisse vors Auge stellen, so gewöhnt man sich allmählich daran, die gewaltigen Dimensionen, mit welchem der Kartograph aufserhalb Europas zu rechnen hat, richtiger zu würdigen.

7. Die Wandkarte. Neben dem Atlas und neben den eine hochwichtige Ergänzung darstellenden Kreideskizzen, welche der Lehrer bei jeder sich ihm bietenden Gelegenheit selbst auf der Schultafel entstehen lassen soll, tritt unseres Erachtens die Wandkarte mehr in den Hintergrund. Nur für das Anfangsstadium ist ihre pädagogische Bedeutung eine höhere, denn in diesem ist der Schüler noch nicht recht befähigt, sich in seinem Atlas zurechtzufinden, und da mufs der die Dinge auf der Wandkarte nachweisende Demonstrationsstab des Lehrers noch vielfach aushelfen. Politische Karten dieser Art sind eigentlich ganz überflüssig; gerade solche Diagramme, welche von der ganzen Klasse gleichzeitig ins Auge gefafst werden sollen, sind am besten physische, orohydrographische Länderbilder. Wenn bei denselben das uns bereits (s. o.) bekannte Prinzip der farbigen Höhenschichten zur Anwendung gelangt ist, so lassen sie das Oberflächenmodell gut hervortreten und vermitteln unter Umständen dem Beschauer einen korrekteren Eindruck von der wahren Bodengestalt, als dies das bescheidenere Atlasblatt vermag. Weitaus am meisten sind die physischen Karten ganzer Erdteile zu empfehlen, wie man solche von Sydow, Berghaus, Kiepert, Bamberg, v. Haardt u. a. in sehr guter technischer Ausführung besitzt. Von dem zuletzt genannten Kartographen liegt auch eine treffliche ethnographische Karte Asiens vor, welche ihre wahre Verwertung natürlich erst bei akademischen Vorträgen finden kann. Auch gewisse geographisch-physikalische Karten sind nur im sehr grofsen Formate recht geeignet, ihren Zweck zu erfüllen, wie dies das Beispiel der Supanschen Isothermenkarte bestätigt.

Nicht jede in den Handel gelangende Schulwandkarte genügt vollständig der Anforderung, auch noch aus der Tiefe des Lehrzimmers heraus von einem mittleren Auge klar erblickt und auch in den Einzelheiten richtig aufgefafst werden zu können. Auf diesen Punkt ist demgemäfs ein ganz besonderes Gewicht bei Auswahl und Ankauf zu legen; mufs doch ohnehin angesichts der von allen Schulärzten beglaubigten Tatsache, dafs die Sehschärfe von Generation zu Generation abnimmt, der Wirksamkeit der Wandkarte ein immer geringerer Geltungs- und Brauchbarkeitsbereich prognostiziert werden! Ungemein viel kann da zur Abhilfe die richtige Auswahl der Schriftgattungen leisten, und es sind für diesen Zweck namentlich von dem erfahrenen Kartographen Steinhauser Vorschläge gemacht worden, denen nur eine recht allseitige Beachtung zu wünschen ist.

8. Kartenlesen und Kartenverständnis. Wenn es, wie niemand in Abrede stellt, eine grofse Kunst ist, auf winzigem Raum ein getreues und auch im kleinen gut stimmendes Bild einer mehr oder minder ausgedehnten Landschaft zu entwerfen, so ist es andrerseits zwar nur eine kleine Kunst, dieses Bild zutreffend verstehen und auffassen zu lernen, aber eine Kunst ist es nichtsdestoweniger doch, und eine solche will gelehrt und gelernt sein. Wer viel reist und namentlich innerhalb eines enger

begrenzten Gebietes seine Karte häufig mit der Wirklichkeit zu vergleichen hat, bringt es ja wohl durch Übung so weit, dafs er die Kartensymbolik sich ganz zu eigen macht, aber das wird nicht zu erreichen sein, ohne dafs zuvor manches Lehrgeld bezahlt ward. Sehr mit Recht werden deshalb gegenwärtig in den Führerkursen, wie sie der Alpenverein ins Leben gerufen hat, Übungen im Kartenlesen veranstaltet, und bis zu einem gewissen Grade dürfen solche überhaupt in keiner Schule fehlen.

Viele Atlanten enthalten zu Anfang einige Tafeln, welche diese Tendenz verfolgen, sei es, dafs den einzelnen Figuren nur eine kurze Erläuterung beigegeben ist, sei es, dafs ein methodischer Text in zusammenhängender Ausführung diese einleitenden Abbildungen begleitet. Wenn der Schüler einer Mittelklasse es soweit bringt, längs einer willkürlich über die Karte hinweg gezogenen Linie die von den einzelnen Punkten bestehenden Verhältnisse des Steigens und Fallens, des stärkeren oder minder starken Abfalles annähernd richtig zu beurteilen, so darf man mit diesem Erfolge wohl zufrieden sein, aber auf der Oberstufe sollte er sogar ein Profil, einen Terraindurchschnitt lediglich nach den Daten, welche die Karte ihm an die Hand gibt, zu zeichnen befähigt sein. Dafs er die konventionellen Zeichen für Wald, Feld, Moor, Weinberg u. dergl. richtig zu deuten wisse, wird dabei natürlich vorausgesetzt. Es gibt auch Schriften, welche die hier in Rede stehenden Fragen systematisch abhandeln, und zwar darf da vor allem auf ein instruktives Werkchen von Gerster aufmerksam gemacht werden.

Häufige Spaziergänge in der Umgegend des Schulortes, bei denen unaufhörlich die Spezialkarte zu Rate gezogen wird, erweisen sich begreiflicherweise als ein sehr gutes Hilfsmittel, um den Raumsinn und damit auch die Kunst des Kartenlesens zu fördern. Allein freilich ist dabei die Örtlichkeit von sehr gewichtigem Einflusse, und ein Lehrer in Lüneburg oder Inowrazlaw hat es sehr viel schwerer, als es dereinst L. Agassiz hatte, der uns drastisch beschreibt, wie mächtig die hierfür wie von der Natur prädestinierte Umgebung Neuenburgs seine schulgeographischen Exerzitien unterstützte.

Vorweisung und Erklärung guter Karten mufs da natürlich ergänzend eintreten. Wir selbst wüfsten kein besseres Paradigma namhaft zu machen als Ravensteins musterhafte neunblätterige Karte der Ostalpen, welche zugleich für das Studium von Flachland, Mittelgebirge und Hochgebirge verwendet werden kann. Erst dann, wenn sie ihre Dienste getan, kann man sich den weit weniger übersichtlich gehaltenen Generalstabskarten zuwenden; wer mit diesen bescheid weifs, ist in das Kartenverständnis weit genug eingedrungen, um keiner Nachhilfe mehr zu bedürfen.

Literatur: R. Lehmann, Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des Geographischen Unterrichtes. Halle a. S. 1885—1893. — Coordes, Leitfaden durch das Gesamtgebiet der geographischen Anschauungsmittel in deutschsprachigen Schulen. Kassel 1886. — Schwerella, Kritischer Leitfaden der Kartographie. Wien 1883. — Zöppritz. Die Wahl der Projektion für Atlanten und Handkarten, ein Mahnwort an die Kartographen, Zeitschrift der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin. 19. Band, S. 1 ff. — Steinhauser, Grundzüge der mathematischen Geographie und der Landkartenprojektion. Wien 1875. — Zöppritz, Leitfaden der Kartenentwurfslehre. Leipzig 1884. — Breusing, Das Verebnen der Kugelfläche für Gradnetzentwürfe. Bremen 1892. — Meisel, Die Gradnetze der Landkarten. Halle a. S. 1894. — Gelcich-Sauter, Kartenkunde. Stuttgart 1894. — Tissot, Mémoire sur la répresentation des surfaces et les projections des cartes géographiques. Paris 1881. — Hammer, Die Netzentwürfe geographischer Karten nebst Aufgaben über Abbildung beliebiger Flächen aufeinander von A. Tissot. Stuttgart 1887. — C. Vogel, Die Herstellung und Zuverlässigkeit moderner Landkarten. Aus allen Weltteilen. 1. Band, S. 94 ff. — Trampler, Über die zweckmäfsige Anlage eines Atlasses für Volks- und Bürgerschulen. Wien 1879. — R. Lehmann, Ist es zulässig, dafs in einundderselben Klasse verschiedene Atlanten gebraucht werden? Zeitschrift für Schulgeographie. 3. Band, S. 112 ff. — Verhandlungen des V. Deutschen Geographentages zu München. Berlin 1884. (Gerster-Haardt, Über Herstellung von Schulkarten; v. Bauernfeind-Günther-Wagner, Referat über die Frage des einheitlichen Meridians.) — Steinhauser, Über einige Grundsätze bei der Herstellung von Schulatlanten. Zeitschrift für das Realschulwesen. 1. Band, S. 703 ff. — Jarz. Über die Behandlung der Verkehrswege beim geographischen Unterricht. Zeitschrift für Schulgeographie. 3. Band, S. 121 ff. — C. F. Baur, Elemente der Kartographie für Bürger- und Mittelschulen. Wien 1874. — Gerster, Geographische Anschauungslehre (Paradigmenkarte mit Gebrauchsanweisung). Freiburg i. B. 1888. - E. Oberhummer, Die Entwicklung der Alpenkarten im XIX. Jahrhundert. Zeitschrift des Deutschen und Österreichischen Alpen-

vereins. 33. Bd., S. 32 ff.; 34. Bd., S. 32 ff.; 35. Bd., S. 18 ff. — Louis Agassiz' Leben und Briefwechsel, herausgeg. von E. C. Agassiz-Mettenius. Berlin 1886, S. 118 ff.

München. S. Günther.

Kartenzeichnen

s. geographisches Zeichnen

Katechetik

Einleitung: Begriff und Anordnung. Erster Teil: Der Katechumenat. Geschichtliche Entwicklung. Zweiter Teil: Die Katechese. I. Die bisherigen Bemühungen um die Katechese und ihre Methode. II. Die Methode. A. Die Bedingungen der Methode. 1. Das Ziel, a) das individuelle, b) das soziale (kirchliche), c) Wechselwirkung beider. 2. Die Voraussetzungen a) in Bezug auf das Schülersubjekt, b) auf den objektiven Lehrstoff. B. Grundzüge der Methode. 1. Ausgehen von dem religiösen Erfahrungskreis und Erweiterung desselben durch Bekanntmachen mit den Personen der heiligen Geschichte. 2. Behandlung der biblischen Geschichte (Formalstufen). 3. Christozentrisches Verfahren. III. Technik des Lehrverfahrens. 1. Akroamatisch und erotematisch. 2. Das Frageverfahren. 3. Hinweise.

1. Einleitung: Begriff und Anordnung. Was verstehen wir unter »Katechetik«? Die Sokratiker haben für dieses Wort den engen, rein formalen Begriff der Lehre von der erotematischen Lehrform in den pädagogischen Sprachgebrauch eingeführt.*) Diese Beschränkung wird von den theologischen Katecheten als irrig und willkürlich bekämpft. Das griechische Wort *Κατηχεῖν* — katechein, ursprünglich intransiv, heifst »herabrauschen«, »herabtönen«, vom herabrauschenden Wasser oder der Musik, die vom Schiffe auf das Meer herabtönt. Daraus hat sich, besonders durch den neutestamentlichen Sprachgebrauch (Luk. 1, 4, Apostelg. 18, 25; 21, 21. 24; 1. Kor. 14, 19, Röm. 2, 18, Gal. 6, 6) die Bedeutung »unterrichten« entwickelt, und zwar ist der Ableitung gemäfs ausschliefslich mündliche Belehrung gemeint. Es war die alte Kirche, welche für ihre Unterrichtstätigkeit eine von diesem Worte abgeleitete Terminologie ausprägte. In der Präposition »herab« liegt, dafs der Lehrende über den Lernenden steht (wie unser »vom Katheder herab«); es handelt sich also um den elementaren Unterricht. Mit Frage und Antwort hat der Begriff von Haus aus gar nichts zu tun, vielmehr wurden die Katechumenen, auch die Erwachsenen, von der alten Kirche als mundtot behandelt und rein akroamatisch belehrt. Erst die Sokratiker glaubten aus dem Worte die Bedeutung »Echo« herauszuhören, die von den Sprachkennern nicht anerkannt wird (»herabschallen« heifst es, nicht »zurückschallen«), jedenfalls nicht zum Wesen der Katechese gehört und sachlich irre führt. Es ist also eine sehr starke Abänderung des ursprünglichen Sinnes, wenn unter »katechisieren« ausdrücklich das erotematische Lehrverfahren und unter »Katechismus« ein in Frage und Antwort verfafstes Lehrbuch eines beliebigen Gebietes verstanden wird.

Wir legen daher den ursprünglichen und neuerdings wieder sich geltend machenden Begriff von Katechese als religiöser Unterweisung zu Grunde. Katechisieren war zunächst eine spezifisch kirchliche Tätigkeit; nachdem die Schule sich von der Kirche emanzipiert und ihrerseits im erziehenden Unterricht nach selbständigen pädagogischen Prinzipien die Ausgestaltung einer sittlich-religiösen Persönlichkeit sich zur Aufgabe gesetzt hat, nimmt sie mit der Gesamtheit ihrer Erziehungsmafsnahmen an der Arbeit der Kirche teil und vertritt diese bis zu einem gewissen Grade, auch wenn sie nicht unmittelbar in ihrem Auftrage und unter ihrer Leitung handelt. Die auf eine christliche Erziehung gerichtete Tätigkeit der Schule kann daher kirchlicher Unterricht im weiteren Sinne genannt werden, der neben dem eigentlich so bezeichneten kirchlichen Unterricht, als von der Kirche selbst ausgehender und gehandhabter Unterweisung, durchaus selbständig dasteht. Für die religiöse Erziehung der Jugend ist es aber dringendes Erfordernis, dafs beiderlei Unterricht nach einheitlichen Grundsätzen geleitet werde und die Anbahnung einer Verständigung hierüber hat eben die Katechetik sich zur Aufgabe zu setzen. Wir verstehen also unter »Katechetik« die Theorie des kirchlichen Unterrichts und suchen in diesem Artikel nach geschichtlicher Grundlegung die wesent-

*) So noch Lindner, Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde, Artikel Katechetik.

lichsten Grundsätze der religiösen Unterweisung klarzulegen; dem Artikel »Religionsunterricht« überlassen wir dagegen das grofse Gebiet der schulmäfsigen Bearbeitung des kirchlichen Unterrichts im weiteren Sinne. Beide Artikel werden sich nicht scharf voneinander abgrenzen lassen, wohl aber sich gegenseitig ergänzen können.

Wir überblicken zunächst unter der Rubrik »Katechumenat« die Entwicklung der Mafsnahmen der kirchlichen Erziehung und geben sodann eine Theorie der Katechese nach Ziel und Methode gemäfs den Prinzipien, die sich allmählich in der Geschichte der Erziehung durchgesetzt haben.

2. Der Katechumenat. Keine Religion hat ein so grofses Interesse an der Unterweisung ihrer Glieder wie die christliche. Christus mifst der Erkenntnis einen so hohen Wert bei, dafs er das ewige Leben selbst in das rechte Erkennen Gottes setzt (Joh. 17, 4), und der Apostel erklärt es für den Willen Gottes, dafs alle Menschen zur Erkenntnis der Wahrheit kommen sollen (1. Tim. 2, 4). Freilich ist damit nicht ein theoretisches Wissen, sondern ein praktisches Verstehen und Ergreifen der Heilswahrheit gemeint. Das Christentum als solches unterscheidet nicht eine Minderheit der Wissenden oder Gebildeten von der Masse der Unwissenden, sondern will das »Geheimnis des Himmelreichs« allen interessiert darnach Fragenden (Mark. 4, 10 f.) erschliefsen. Es gehört zum Wesen des Christenstandes, das Evangelium verstanden und sich angeeignet zu haben. Die Unterschiede der »Bildung« beziehen sich für das Christentum nur auf den gröfseren oder geringeren Umfang des die evangelische Wahrheit begründenden und mit der übrigen Welt- und Geschichtserkenntnis vielseitig verknüpfenden Wissens und Erkennens. Die gründliche religiöse Unterweisung für alle Glieder der Kirche ist daher eine spezifisch christliche Tätigkeit, für die sich eine eigentümliche Terminologie schon bei den Anfängen des Christentums herausgebildet hat, eben die, die wir hier anwenden: katechisieren, Katechumenat, Katechismus*) usw. Es ist eine der wesentlichsten Aufgaben der Kirche, ihre Glieder zu selbständiger Überzeugung von der christlichen Wahrheit und zu Persönlichkeiten mit evangelischem Selbstbewufstsein, also zu mündigen Christen zu erziehen. Den Inbegriff der Veranstaltungen, die dieser Aufgabe der Kirche dienen, nennen wir den Katechumenat.

Die erste Christenheit und die alte Kirche hatte es vorzugsweise mit Erwachsenen zu tun. Christus wurde gepredigt und daraufhin zum persönlichen Ergreifen Christi als des Erlösers und dem Bekenntnis zu Christus in der Taufe eingeladen. Die Unterweisung konnte unter Umständen sehr schnell zum Ziele führen, z. B. beim Kämmerer aus dem Mohrenlande und Kerkermeister zu Philippi in wenigen Stunden, vergl. den Schächer am Kreuz. Eine oberflächliche Behandlung des Taufunterrichts duldete jedoch die alte Kirche durchaus nicht; sie nahm sich vielmehr dieser Pflicht mit sorgsamstem Fleifse an und stellte hohe Anforderungen an den Ernst und die Charakterstärke der Katechumenen.

Es ist nämlich in erster Linie auf die sittliche Durchbildung der Taufkandidaten abgesehen; die Unterweisung war auf das praktische Ziel einer christlichen Lebensführung gerichtet. Die Lehre wurde daher sehr elementar behandelt; es überwog durchaus das erziehende Handeln der Gemeinde mit den Katechumenen durch Gebet, Exorzismen, Bufsübungen, Fasten und gewisse Zeremonien, die in der Überlieferung des Symbols (des Glaubensbekenntnisses) und des Herrngebets gipfelten. — Noch weniger wurde an regelrechte Unterweisung der Kinder gedacht; die Kirche glaubte genug getan zu haben, wenn sie für die Heranziehung der Kindlein zur Taufe Sorge trug. Die Zeremonien des Proselytenkatechumenats wurden ganz mechanisch auch an den Kindern vollzogen, indem die Pathen die

*) Katechisieren heifst unterrichten, Katechese die Belehrung, der Unterricht, ursprünglich ein einzelner katechetischer Vortrag, dann die Einheit, Einzellektion der katechetischen Unterweisung oder auch abstrakt die kirchliche Funktion oder die Methode der Christenlehre; Katechet (auch Katechist) der Religionslehrer; Katechumen, der Schüler — ob Kind oder Erwachsener, jedenfalls kirchlich unmündig —, der sich der Tauferziehung unterzieht; Katechumenat, der Inbegriff der Veranstaltungen der kirchlichen Erziehung; Katechismus, der Unterricht als Handlung, dann der religiöse Lehrstoff, dann erst das Lehrbuch.

Stelle der Taufkandidaten zu vertreten hatten. Welche umfassende Aufgabe für die Kirche in dem Vorgange des Meisters lag, der die Kinder an sich zog, ihnen das Reich Gottes zusprach und sie der Hochachtung seiner Jünger empfahl, das kam der damaligen Christenheit noch nicht zum Bewufstsein.

Erst von Papst Gregor d. Gr. und von Karl d. Gr. an lassen sich die Anfänge eines Kinderkatechumenats erkennen. Den Pathen liegt es ob, ihren Taufkindern das Credo und Paternoster beizubringen. Dadurch, »dafs unsere Vorfahren den Dekalogus, das apostolische Glaubensbekenntnis und das Vaterunser ihre Kinder zu Hause hersagen liefsen, hat Gott in der furchtbaren Finsternis, womit die Religionslehre bisher bedeckt gewesen, als durch einen Hauskatechismus sich eine Kirche erhalten«, sagt Brenz. Daneben pflegen die Kloster- und Stadtschulen den kirchlichen Unterricht. — Zu einem alle Glieder der Kirche umfassenden Mittel der kirchlichen Belehrung wurde im Mittelalter die Ohrenbeichte. Hierbei mufste von dem Beichtenden die Kenntnis der beiden Hauptkatechismusstücke, Glaube und Vaterunser, geleistet und sodann von dem Beichtiger Unterweisung über die verschiedenen Arten von Sünden mitgeteilt werden. Dadurch kam der Dekalog zu dem Lehrstoff hinzu. Es war die Periode der alttestamentlichen Anstalterziehung, der Anleitung zur Selbsterkenntnis und zum Streben nach Sündenvergebung einerseits und der Heranbildung von demütigen und gehorsamen Kindern der Kirche anderseits. Auch hier tritt die selbständige christliche Erkenntnis noch durchaus hinter dem Anteilnehmen an dem kirchlichen Leben der Gemeinde zurück. Die 1439 eingeführte Konfirmation oder Firmelung hebt diesen Zustand nicht, da sie in einer magischen Mitteilung von höheren Kräften bestehen, aber nicht den Abschlufs des Katechumenats feststellen soll; vielmehr bleibt der katholische Christ infolge der lebenslänglichen gesetzlichen Beichte bis zu seinem Tode ein unmündiger Katechumen.

Solche »naive Erziehung für die Kirche« mit ihrer pflichtmäfsigen mechanischen Beichte hat in der Reformationskirche keinen Raum mehr. Hatte schon bei den Waldensern, Hussiten und böhmischen Brüdern der Jugendunterricht als wesentliches Mittel der äufseren Lebenserhaltung gegenüber der herrschenden Kirche eine neue Bedeutung und grofsen Aufschwung gewonnen, so wird er für die Reformation vollends zu einer inneren Lebensfrage. Die Kirche des Evangeliums mufs ja auf wirkliche selbständige Mitgliedschaft an der Gemeinde Christi dringen, und da sie dem einzelnen nicht mehr die Seligkeit auf Grund seiner blinden Unterwerfung unter die Kirche gewährleisten kann, sondern ihn anweist, seines eigenen Glaubens zu leben, da sie ferner kein unfehlbares Lehramt mehr hat, sondern auch den »Laien« auf die heilige Schrift als Norm und Quelle der Glaubenserkenntnis verweist: so ist damit dem kirchlichen Unterricht eine ganz hervorragende und prinzipielle Bedeutung beigemessen; denn er hat den Schüler zu nichts geringerem als zum wirklichen Verstehen der evangelischen Wahrheit und zu »eigener freier Überzeugung« und Willensentschliefsung in den Fragen der Religion zu befähigen.

Doch war so Grofses nicht mit einem Schlage zu erreichen. An ein wirkliches Unterrichten konnte man solange noch nicht denken, als keine geschulten Katecheten vorhanden waren und die allgemeine Errichtung von Schulen nur eine wenn auch noch so energisch erhobene Forderung des Reformators bleiben mufste. Die Unterweisung oder »Tauferziehung« war vielmehr als Hauserziehung wesentlich in die Hände des Hausvaters gelegt (vergl. Luthers kleinen Katechismus, »wie ihn ein Hausvater seinen Kindern und Gesinde aufs einfältigste fürhalten soll«). Das Lehr- und Glaubensexamen war der Abschlufs des »Katechismus«, der religiösen Unterweisung; die Katechumenen hatten in der dem Erstempfang des heiligen Mahles vorangehenden Beichte ihren Glauben zu bekennen und wurden »demselben in ihrem ganzen Leben nachzukommen fleifsig ermahnt«. Dies sollte der Idee nach ein Akt persönlichster Entscheidung sein; es war also auf die christliche Persönlichkeit abgesehen, die selbst bekennend den christlichen Glauben umfafst und ihm entsprechend zu leben gelobt.

Aber erst der Pietismus suchte diese Idee ernstlich zu verwirklichen, indem er

allem mechanischen Intellektualismus, bei dem die orthodoxe Periode des 16. und 17. Jahrhunderts stehen geblieben war, die Erzeugung wahrhaftigen Glaubenslebens als Unterrichtsziel gegenüber stellte und so erst das Glaubensbekenntnis und Gelübde des Katechumenen mit innerer Wahrheit zu erfüllen bestrebt war. Er wollte »den Kopf ins Herz bringen«. Die schon früher in einigen evangelischen Gebieten geübte und nun ziemlich allgemein eingeführte Konfirmation erhielt dadurch die neue und grundlegende Bedeutung, dafs sie feststellte, das Ziel des Unterrichts sei erreicht; sie hat oder gibt also nach evangelischer Auffassung nicht an sich eine besondere Kraft, sondern sieht ihren Wert nur in dem Unterricht, der ihr vorangegangen ist.

So brachte der Pietismus die Kirche erst zum vollen Bewufstsein ihrer mit der Kindertaufe gegebenen Erziehungs- und Unterrichtspflicht und begründete den eigentlichen kirchlichen Schulkatechumenat.

In eine neue Phase aber trat dieser während der Aufklärungszeit ein. Die tastenden Bemühungen des Pietismus um ein wirkliches Unterrichtsverfahren fanden hier eine bemerkenswerte Vertiefung und eigenartige Ausgestaltung. Man bildete die Sokratik als eine sinnvolle Methodik der sittlich-religiösen Unterweisung aus und gab, indem man sich in dem Unterrichtsstoff nicht durch kirchliche Überlieferungen gebunden sah, dem Gesinnungsunterricht auch einen von der kirchlichen Norm unabhängigen Inhalt, so dafs Religion und Theologie voneinander sachgemäfs geschieden werden konnte. Die Neuheit der Form faszinierte aber die Sokratiker derart, dafs sie den ganzen Unterrichtsbetrieb in die formale Fragekunst aufgehen und den Begriff des Katechisierens, die Katechetik selbst zu dem anfangs erwähnten, dürftigen, rein technischen Sinn zusammenschrumpfen liefsen — auch eine Folge des Darniederliegens des kirchlichen Lebens.

Indem dieses im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts sich kraftvoll erneuerte, belebte und vertiefte sich auch der Gesinnungsunterricht aufs neue; aber um seine unmittelbare kirchliche Handhabung und Normierung war es endgültig geschehen. Die vom Staate gepflegte und regierte Schule war der Bevormundung durch die »Mutter« Kirche für immer entwachsen. Dennoch ist die Zielbestimmung für den Religionsunterricht auch nach den staatlichen »Allgemeinen Bestimmungen« in Preufsen eine spezifisch kirchliche geblieben. Nach dieser sollen die Schüler »in das Verständnis der heiligen Schrift und in das Bekenntnis der Gemeinde eingeführt und befähigt werden, die heilige Schrift selbständig lesen und an dem Leben, sowie an dem Gottesdienst der Gemeinde lebendigen Anteil nehmen zu können«.

Dadurch ist der kirchliche Beruf der Schule, ihre Mitarbeit an der Katechumenenbildung festgelegt und um das sich hiergegen auflehnende Mifstrauen zu beseitigen, bedürfte es nur der Beseitigung des Mifsverständnisses, unter Kirche immer nur, sei es direkt die römische Hierarchie, sei es ein abgeschwächtes Abbild derselben auf protestantischem Boden, die offizielle, von einer gewissen kirchlichen Partei beherrschte Organisation zu begreifen. Wäre die Schule, wenn sie anders den Gesinnungsunterricht, also die Ausbildung christlicher Charaktere ernstlich pflegen will, sich bewufst, dafs sie eben damit eine hervorragend kirchliche Aufgabe erfüllt,*) dafs sie überhaupt, ebenso wie die christliche Familie, ein ganz besonders wichtiges Glied an dem Leibe

*) Ohne jede Abhängigkeit von staatlich-kirchlichen Vorschriften kommt Ziller in seiner Grundlegung des erziehenden Unterrichts (2. Aufl. S. 161.) aus rein pädagogischen Erwägungen zu einer Zielbestimmung, die genau der von uns gekennzeichneten kirchlichen Aufgabe der Schule im weiteren Sinne entspricht: »Der Lernende soll diejenige Bildung des Willens erwerben, die ihn dem göttlichen Ideale der Persönlichkeit annähert, er soll zu Christus hingeführt werden und dadurch, dafs ihm das Streben zur Übereinstimmung mit dessen göttlicher Natur eingepflanzt wird, soll er göttliches Wesen annehmen, indem Christus in ihm Gestalt gewinnt. Der Lernende soll also durch den erziehenden Unterricht zur Sittlichkeit oder zum Glauben als der religiösen Form der Sittlichkeit erhoben werden, und hiermit das erwerben, was dem menschlichen Dasein und Wirken erst seine Würde verleiht und was ihn rechtfertigt vor Gott. Er soll mit einem Worte ein frommer und tugendhafter Mensch werden, und da Frömmigkeit und Tugend bei den Menschen immer charaktermäfsig auszubilden ist, so mufs alles Wissen und Können, das der erziehende Unterricht gibt, zugleich der sittlich-religiösen Charakterbildung des Zöglings dienen.«

der wahren christlichen Kirche bildet, so würde es ihr leichter werden, als gleichberechtigte Vertreterin der Kirche mit den vorzugsweise so genannten amtlichen Vertretern derselben auf dem gemeinsamen Boden der Katechetik über die Grundsätze der Einführung in das Bekenntnis und das Gemeindeleben zu verhandeln und eine Vereinbarung zu erstreben. Nun aber ist ein planloses Nebeneinanderwirken die Regel, das hie und da wohl gar zum Gegeneinanderwirken wird.

Daher beginnt die Kirche ihrerseits schon mit der Möglichkeit zu rechnen, die Pflege des kirchlichen Katechumenats ausschliefslich und ohne Beihilfe der Schule übernehmen zu müssen.*) Denn sie kann natürlich nicht darauf verzichten, ihre Täuflinge selbständig nach ihren Grundsätzen zu reifen Mitgliedern der Gemeinde zu erziehen. Daher hat sie die neuerdings wieder aufgenommenen »Kindergottesdienste« wohl auch mit dem mehr oder weniger bewufsten Gedanken lebhaft ergriffen, dadurch der Illusion einer völlig unabhängigen kirchlichen Tauferziehung oder des Katechumenats im engsten Sinne des Wortes eine Art Realität zu verleihen (vergl. den Artikel Kindergottesdienst). Gesund aber wäre eine derartige Entwicklung wohl schwerlich. Es ist etwas anderes, wenn in Amerika auf Grund der geschichtlichen Verhältnisse die völlige Trennung von Staat und Kirche auch darin zum Ausdruck kommt, dafs die öffentliche Schule von vornherein gar keinen Anteil an der kirchlichen Erziehung hat, etwas anderes, wenn bei uns die Schule ihres jahrhundertelang ausgeübten kirchlichen Berufes entkleidet würde. Es würden Schule und Kirche gleicherweise darunter zu leiden haben.

Wir haben also gesehen, wie sich die in dem ursprünglichen Anspruch des Christentums an die selbständige Glaubenserkenntnis und an das persönliche Glaubensleben des einzelnen Gemeindegliedes liegenden Aufgaben für den Jugendunterricht durch die Epochen der Reformation, des Pietismus und der Aufklärung hindurch ideell durchgesetzt und damit dem Katechumenatsbegriff einen klaren greifbaren Inhalt gegeben haben. Daneben ist aber nicht zu übersehen, dafs die Katechumenatsidee der Erzielung kirchlicher Mündigkeit sich mit dem üblichen Abschlufs des kirchlichen Unterrichts bei der Konfirmation der aus der Volksschule Entlassenen selbstverständlich nicht erreichen läfst. Vierzehnjährige können kirchlich ebensowenig wie bürgerlich schon mündig sein. Hat die Kirche keine Macht, sich auch der Konfirmierten noch jahrelang unterrichtlich-erziehlich anzunehmen, so bleibt der Katechumenat ein Torso. Aber auch mit dieser Einschränkung bleibt die dargelegte Gliederung des kirchlichen Katechumenats nach den drei Hauptstufen gültig: 1. Familienkatechumenat oder die Grundlegung der praktischen sittlich-religiösen Erziehung. 2. Schulkatechumenat oder die planmäfsige und eingehend belehrende Erziehung der jugendlichen Persönlichkeiten zu christlichen Charakteren mit der spezifisch kirchlichen Ergänzung der Kindergottesdienste. 3. Der kirchliche Katechumenat im engeren Sinne oder Konfirmandenunterricht und seelsorgerliche Pflege der jungen Christen.

3. Die Katechese. Die Geschichte des Katechumenats, deren Grundzüge wir eben gezeichnet, erstrebt mit wachsender Deutlichkeit und Energie als Ziel der religiösen Unterweisung die Erziehung der unmündigen Katechumenen zu mündigen christlichen Persönlichkeiten. Läfst sich nun auch für die Entwicklung der Lehrweise ein entsprechender innerer Fortschritt aufzeigen, so wäre damit für die Bestimmung des richtigen Charakters der Katechese und des Prinzips ihrer Methode schon eine zuverlässige Richtlinie gewiesen.

I. Die bisherigen Bemühungen um die Katechese und ihre Methode. Jesus Christus sagt zu seinen Jüngern: »Lernet von mir« (Matth. 11, 29) und »Ich bin der Weg« (Joh. 14, 6); er gründet also die Methode des religiösen Unterrichts auf seine Person; er »machte, dafs die Zwölfe mit ihm sein sollten« (Mark. 3, 14). Der Apostel schreibt, die Epheser hätten »Christum gelernt« und »gehört« (Eph. 4, 20 f.). Jesus gibt nicht Lehre im Sinne des Sprachgebrauchs, keine Lehrsätze mit dazugehöriger Begriffsentwicklung; er gibt vielmehr Vorschriften für das Leben (Bergpredigt) und eine entweder sententiöse oder bildliche Darstellung der göttlichen Geheim-

*) Buchrucker, Kirchliche Katechetik, § 18.

nisse, namentlich durch Gleichnisse, in denen meist mit frappanter Anschaulichkeit sich der auf das praktische, persönliche, wachstümliche Leben zielende Gehalt seiner Lehre kundgibt (vom verlornen Sohn, vom Schalksknecht, vom grofsen Abendmahl, barmherzigen Samariter usw.; vom Säemann, Unkraut, Sauerteig, von der Perle usw.). So lehrt er das rechte Verhältnis und Verhalten des Menschen zu Gott und den Mitmenschen und zwar stets so, dafs er selbst seine Lehre lebt; er lehrt sich selbst. Vor allem aber lehrt er die Menschen, indem er mit ihnen handelt durch Helfen und Trösten, Mahnen und Strafen, sowie durch sinnbildliche Handlungen wie Fufswaschung und Stiftung des heiligen Abendmahls; er verhandelt mit ihnen im seelsorgerlichen Lehrgespräch (Samariterin, Nikodemus, Maria, Petrus usw.). An seinen Wohltaten soll man das Geheimnis seiner Person verstehen lernen (Matth. 11, 2—6; Joh. 10, 24 f.); und der Weg zur Gotteserkenntnis und Aneignung der Wahrheit ist ein durchaus praktischer (Joh. 7, 16 f.). Seine Lehre im engeren Sinne ist die Deutung seines Werkes (Matth. 20, 28; 26, 28) und seiner Person (Matth. 11, 25—30), wie sie unlösbar zusammengehören und sich gegenseitig voraussetzen. Als Ziel seiner Unterweisung stellt er die Ausprägung der Persönlichkeit seiner Jünger nach seinem Gepräge hin: »Bleibet in mir und ich in euch« (Joh. 15, 4). (S. Art. Jesus.)

Die Apostel haben daher nichts anderes zu tun, als im eigentlichsten Verstande »Christum zu predigen« (Apostelg. 9, 20. 1. Kor. 1, 23; 2, 2), indem sie sein Personleben und Wirken darstellen (Apostelg. 10, 36—43) oder beschreiben, was sie »gesehen und gehört und mit den Händen betastet haben« (1. Joh. 1, 1—4), oder wie Paulus so anziehend sagt: »Christum vor die Augen malen« (Gal. 3, 1). Das Ziel seines lebensvollen und lebenzeugenden väterlichen Erzieherbemühens ist, dafs Christus in seinen Katechumenen »Gestalt gewinne« (Gal. 4, 19), wie er von sich selbst jenem angeführten Wort des Erlösers entsprechend sagen darf: »ich lebe, doch nun nicht ich, sondern Christus lebet in mir« (Gal. 2, 20).

Predigt war wie bei den Aposteln, so auch in der alten Kirche die naturgemäfse und gegebene katechetische Lehrform den Erwachsenen gegenüber. Die eigentliche Katechese verlief rein akroamatisch; von dem entwickelnden Verfahren der neueren Sokratik finden wir nicht die leiseste Spur; vielmehr wurden die Katechumenen in Bezug auf die christliche Wahrheit als schlechthin Unwissende und Unmündige angesehen, denen nur durch positive Mitteilung die erforderliche Erkenntnis verliehen werden könnte. Die praktische Einführung in das Leben und den Gottesdienst der Gemeinde und Einübung im Christenstande war für das katechetische Verfahren mafsgebend.

Auch die mittelalterliche Kirche hatte von religiösem Wissen den Laien aus dem Volk nichts anderes mitzuteilen als die Kenntnis des Wortlauts vom Credo und Paternoster; die praktische Beichtdisziplin und Erziehung zum demütigen Gehorsam gegen die Kirche war ihr das Hauptanliegen. Wo eine umfassendere Unterweisung in Frage kam, bot man die fertig formulierten Lehrsätze rein autoritativ zum pflichtmäfsigen Fürwahrhalten und Zustimmen dar oder suchte sie auf einer höheren Stufe mittelst aristotelischer Logik auf einen rationalen Beweis zu bringen.

Erst die Reformation*) begriff die hohe Aufgabe, die Glaubenserkenntnis selbst als Erzeugnis des persönlichen Glaubenslebens zu fassen und demgemäfs den objektiven Lehrstoff in innerer praktischer Verlebendigung dem Katechumenen nahe zu bringen. »Es steht in Büchern genug geschrieben; ja, es ist noch nicht alles in die Herzen getrieben«, sagt Luther. Nicht begriffliche Definitionen wollte er bieten, sondern überall den praktischen Wert der religiösen Vor-

*) Der ganze Artikel — ebenso wie »Katechismus« — kann und will den evangelischen Standpunkt des Verfassers nicht verleugnen. Eine interkonfessionelle Katechetik würde es nur geben, wenn man den Begriff in dem abgelehnten rein technischen Sinne anwenden wollte. Damit werden die grofsen Verdienste der katholischen Kirche um die religiöse Erziehung im allgemeinen und die Reform des Religionsunterrichts nach psychologischen Grundsätzen durchaus nicht verkannt oder herabgesetzt. Eine Reihe katholischer Katecheten wie Pater Bernhard Otter, Professor in Wien, arbeiten durchaus im Sinne der hier entwickelten Grundsätze und suchen die überlieferte dogmatisch-scholastische Methode durch eine historisch-genetische zu überwinden, gemäfs

stellungen für den einzelnen klar stellen. Die Forderung, kindesgemäfs zu unterrichten, stand ebenfalls Luther schon klar vor Augen: »Christus, da er Menschen ziehen wollte, mufste er Mensch werden. Sollen wir Kinder ziehen, so müssen wir auch Kinder mit ihnen werden.« Er will keineswegs sich mit dem Auswendiglernen der Worte und Nachsprechen, »wie bisher geschehen ist«, genügen lassen, sondern verlangt in der »deutschen Messe«, dafs »man die Kinder von Stück zu Stück frage und sie antworten lasse, was ein jegliches bedeute und wie sie es verstehen«; auch soll man die Belehrung durch Exempel aus der Schrift beleben.

Doch traten die Reformatoren der methodischen Aufgabe noch nicht näher und vertrauten noch reflexionslos der inneren Kraft des Wortes und liefsen sich die reine Darstellung und Mitteilung des Evangeliums in Predigt und Katechismuslehre ihr Hauptanliegen sein. So sank man in der Folgezeit unter der Herrschaft der Orthodoxie schnell wieder zu dem mechanischen Einprägen des Katechismus (»inculcare«) oder »in den Kopf hineinmartern« herab; hat dann auch wohl den geförderten Schülern den Katechismus »mit Schmiramenten in fremder Sprache wollen explizieren, aber alles ohne Nutz, memoria coacta, sine intellectu, sine praxi. Ist also das Christentum daher nicht erbauet worden,« wie Andr. Cramer, Scholarch in Magdeburg, klagt.

Aber schon Männer wie Trotzendorf hatten den praktischen Zweck der religiösen Unterweisung klar erkannt und vertreten: »Wir müssen lernen zu dem Zweck, dafs wir das Wort Gottes lernen und ein jeder an seinem Platze, in der Kirche, im Staate, in der Schule, im Hause die Verbreitung des Evangeliums fördere.« Und Comenius später stellte den herrlichen Satz auf: »Wir müssen praktische Christen bilden, nicht theoretische und zwar schon von der ersten Bildungszeit an, wenn wir in Wahrheit Christen haben wollen; denn die Religion ist eine lebendige, nicht eine gemalte Sache; ihre Lebenskraft also soll sie durch den Erfolg zeigen wie lebendiger Same, der Erde übergeben, bald keimt . . . ., dafs die Kinder, im Lobe Gottes erzogen, es verstehen, sich selbst zu lehren und zu ermahnen« usw. Mit solchem Ziele vor Augen will er die Jugend »aus den beschwerlichen Labyrinthen herausführen, worin sie verwickelt worden war«. Mathesius und besonders nachher Walther († 1664) machen schon bezüglich des Lehrstoffs den Unterschied von »Milch und Speise« (1. Kor. 3, 2) und wollen die Schüler mit der lauteren Milch nähren und allmählich zur festen Speise führen. Walther und ähnlich J. V. Andreä († 1654) stecken das Ziel, dafs die Kinder »den Katechismus dergestalt fassen, dafs sie ihn mit gutem Verstande hersagen und ihres Glaubens einfältige Rechenschaft geben können«. Auch Gesenius († 1673) will bei der Jugend »Einfalt, Aufmerksamkeit und Andacht erwecken und sie selbst nachzudenken nötigen«. Zu diesem Zweck dringt er auf Veranschaulichung durch seine »Biblischen Historien des alten und neuen Testamentes« 1658 und wird so der Begründer der biblischen Geschichte; doch hatten den Gedanken schon vor ihm vertreten und zum Teil auch Vorarbeiten veröffentlicht H. Beyer († 1577), Petrus Viktorius (der seiner Zeit weit vorausgeeilt zu sein scheint, indem er dem luth. Katechismus ganze bibl. Geschichten einfügt, die er jedesmal der Antwort vorausschickte, 1591), Comenius, Andreä, ja im gewissen Grade auch Luther. Besonders klar sind alle diese auf Verlebendigung dringenden Reformgedanken in dem Gothaischen Schulmethodus (1642) des Herzog Ernst des Frommen ausgeprägt. Das gedankenlose Memorieren wurde abgestellt und bestimmte Stufen wurden abgegrenzt. An die Stelle des wörtlichen Repetierens wurde das Wiedergeben des betreffenden Sinnes mit anderen Worten

---

den Winken des ausgezeichneten Professor Hirscher: »Wir Theologen, an unsere abstrakten Formeln gewöhnt, denken und leben in diesen, vergessen ganz und gar den Prozefs, nach welchem alle und so auch die geistigen Erkenntnisse in den jungen Seelen sich bilden. Wir fangen daher den Unterricht statt mit Anschauungen, die aus der Natur und Geschichte genommen sind, mit abstrakten Sätzen und mit Wörtern der Schule an und wenn die Kleinen diese herzusagen wissen, bereden wir uns, sie haben was gelernt und wir haben sie in der Religion unterrichtet! Wo in aller Welt darf man die von Gott gesetzte Ordnung, zu Kenntnissen zu gelangen, umkehren und statt mit Anschauungen mit abstrakten Lehrsätzen beginnen?«

eingeführt und überhaupt auf genaue logische Auffassung gedrungen. Doch sollte diese logische Analyse nur Grundlage für das, was immer als die Hauptsache angesehen wurde, für die praktische Anwendung sein, so daſs »die Kinder nicht bloſs ein feines Erkenntnis vom Christentum erlangen, um von Glaubenspunkten und Lebenspflichten gute Rechenschaft zu geben«, sondern daſs sie »auch durch fleiſsige Gewöhnung zur Selbstprüfung Buſse und tätige Erweisung des Glaubens lernen« (vergl. Schumann, Geschichte der Methodik des Religionsunterrichts [2] S. 48).

Diese Bestimmungen, die das praktische Ziel des Katechismusunterrichts so entschieden ins Auge fassen, weisen schon auf den sich vorbereitenden Pietismus hin, der von so durchgreifender Bedeutung für die Entwicklung der Katechese werden sollte. Der ausgezeichnete Katechet Phil. Jak. Spener, der sich des Spottes nicht schämte, daſs er mehr Schulmeister als Hofprediger sei, ist wohl der erste, der mit voller Klarheit begriffen hat, daſs der Schüler mit dem Worte und der Formel die dadurch bezeichnete Sache durchaus noch nicht sich aneignet; er will nur den Inhalt, nicht den Schall der Worte einprägen lassen; den Schülern soll nicht durch »Marterung des Gedächtnisses« die Religion verleidet werden, sie sollen vielmehr durch das Frageverfahren die »Materie verstehen« lernen und »nachmals aus eigenem Verstande mit eigenen Worten sich erklären« können; »denn unsern Glauben berührt nicht die Erinnerung an bestimmte Formeln, sondern das Begreifen wirklicher Tatsachen, die mit Hilfe des Wortes bezeichnet werden«. »Die Erinnerung an bestimmtes Schulformelwerk dringt in unsern Glauben nicht ein.« Die Katechese soll eine praktische Bedeutung haben, damit das Herz brenne, der Glaube wachse, und der Gehorsam des Lebens hervorbreche (Schumann a. a. O. 54). Spenern hat also das groſse Problem deutlich vorgeschwebt, Erkenntnis und Erbauung zu verbinden oder das religiöse Erkennen in seiner praktischen Bedeutung zu fassen und den Schülern nahe zu bringen. Er will zur Überzeugung erziehen; nicht nur den »Verstand mit Wissen erfüllen, sondern auch den Willen zum Gehorsam des Wortes neigen«. Den Weg, der zu diesem richtig erkannten Ziele führt, hat er freilich noch nicht genügend ermitteln können: Zergliedern, was schon der Schulmethodus gefordert, und Examinieren, Rekapitulieren und Ermahnen waren die wesentlichsten Formen, wodurch er den »Kopf ins Herz zu bringen« suchte. Wie ernstlich es ihm aber um ein freundlich gewinnendes, kindesgemäſses Frageverfahren zu tun war, zeigt u. a. seine liebenswürdige Anweisung: »man suchet die unrechte Antwort einigermaſsen zurechtzubringen, in welchem Verstande sie etlichermaſsen möchte einen guten Sinn haben oder so und so zu verbessern sein.« — Ein ebenso begeisterter Katechet wie Spener war A. H. Francke: »In der ganzen Welt ist keine Sache, damit ein Diener Gottes mehr Frucht schaffen könnte als mit Katechisieren.« Auch ihm ist's um lebendige Frucht, um praktische Übung und Anwendung der christlichen Wahrheit zu tun. Die Schüler sollen z. B. angeleitet werden, nach dem gelernten Wochenspruch zu leben und aus den Sprüchen Anweisung zum eigenen Beten zu entnehmen. An diesem Punkte stoſsen wir freilich auf den Irrtum und Abweg des Pietismus. Wie die Reformation annahm, das Wort werde schon durch seine eigene Samenkraft von selbst Frucht schaffen, so täuschte sich der Pietismus umgekehrt in der Meinung, daſs der Katechet durch seine äuſserlichen Maſsnahmen und Anweisungen unmittelbar ein wirkliches Glaubensleben in den Katechumenen erzeugen könne und daher sich dies auch bei dem einzelnen zum Ziele setzen müsse. Der Pietismus wollte jedem Katechumen die Religion ganz unmittelbar einflöſsen. Da die Lehrform noch nicht genügend psychologisch aufgefaſst und bearbeitet war, so konnte der so dringlich und herzlich auf persönlich-lebendige Religiosität zielende Anstoſs des Pietismus — trotz gewisser brauchbarer Ansätze zu einem katechetischen Verfahren in der Methodik (J. J. Rambachs »Der wohlunterrichtete Katechet« 1722) und trotz Hübners bedeutungsvoller Bearbeitung der biblischen Geschichte 1714 — es nicht hindern, daſs in seinem Gefolge sich der roheste Mechanismus des Zergliederns, namentlich in der geisttötenden sog. Tabellar- und Literalmethode breit machte, durch welchen elen-

den Buchstabenkram man alles Ernstes freilich den Glauben »recht gut zu bilden und die Überzeugung recht fest zu gründen« sich kindlicherweise einbildete.

Das Ziel der Christenlehre, praktische Frucht in persönlicher Lebensführung zu schaffen, ist also durch den Pietismus und seine pädagogischen Vorläufer mit hinreichender Deutlichkeit festgestellt; bezüglich des Weges zum Ziele kommt man über Ansätze und die allgemeinsten Vorschläge von Veranschaulichung, kindesgemäfser Verständlichmachung und Übung noch nicht hinaus; wie die Lehre in Leben umzusetzen sei, ist ein noch ungelöstes Problem. Nicht Spener, sondern Mosheim eröffnet eine neue Epoche der wirklichen inneren Aneignung der Christenlehre und zwar durch Empfehlung des sokratischen Entwicklungsverfahrens. Auf diese Weise hoffte er nämlich dem bisherigen »Wörterkram, der die Seele nicht rührt und nach wenig Jahren verschwunden ist« ein Ende zu machen und dem Schüler das Erlernte »zuzueignen«, damit die Wissenschaft nicht ein fremdes Gut bleibe, das eigentlich dem Lehrer zugehört und das schnell wieder geraubt werden kann (vergl. die Vögel im Gleichnis vom Säemann Matth. 13, 19). Er definiert die Katechisation als »ein vernünftiges und ordentliches Gespräch eines Lehrers und Schülers«, bei welchem, wie seine Nachfolger Basedow, namentlich Bahrdt und Dinter genauer ausführten, der geistige Besitz des Schülers zum Ausgangspunkt der Entwicklung genommen wird (Bahrdt) und die Religion von vornherein als eine Sache im Kinde, nicht als eine Sache in der Aufsenwelt zu erscheinen hat (Dinter). Die Religion ist also zu einem Erlebnis des Schülers zu machen durch das Gespräch des vertrauenerweckenden »mitforschenden Wahrheitsfreundes« (Dinter), der den Katechumen selbst durch geschicktes Frageverfahren das Richtige finden oder mit ihm arbeitend ihn »Häuser bauen« lehrt, statt wie bisher nur ein Haus kennen lernen zu lassen, das andere gebaut haben (ders.). Doch nicht blofse Erkenntnis, sondern gute Gesinnung soll beigebracht werden (Salzmann) und »die Hauptperson«, an der sich die jungen Persönlichkeiten zu bilden haben, »ist Christus, von dem erzählt wird, was er uns gebracht hat, damit die Kinder ihn lieben lernen« (ders.). — So wird einer aussichtsvolleren katechetischen Methode von der Pädagogik der Aufklärung die Bahn gebrochen, dem autoritativen Einlernen von objektiv festgestellten Sätzen ist das Urteil gesprochen und zugleich wirklich ein Weg gewiesen, wie mittels Anregung der denkenden Selbsttätigkeit und des Verständnisses an Stelle der äufseren eine innere Autorität in dem Schüler wirksam werden kann.*) Freilich irrt diese Katechetik in dem Punkte gründlich, dafs sie wähnt, die positiven Wahrheiten durch Bearbeitung und Pflege des Verstandes rein aus dem Kinde heraus entwickeln zu können; in der Hinsicht haftet sie an den Vorurteilen des Rationalismus, wonach die religiösen Vernunftwahrheiten dem Menschen angeboren sein sollen, ihm also nur durch die »Hebammenkunst« zum Bewufstsein gebracht zu werden brauchen. Aber auch mit der auf den Schild erhobenen sokratischen Lehrform verfehlte sie das Ziel, denn das von ihr ausgebildete Verfahren der Kunstkatechese — das übrigens Mosheim gewifs nicht als Ideal vorgeschwebt hatte — ist, wie später näher zu begründen, gar nicht im stande, mit seinen »zwingenden« Fragen und Syllogismen den Lehrstoff dem Katechumenen wirklich innerlich zu vermitteln.

*) Schian fafst in seiner vortrefflichen Monographie: »Die Sokratik im Zeitalter der Aufklärung« ihre Verdienste in folgender Weise zusammen: »Die Sokratik, welche grundsätzlich das Verständnis der Religionswahrheiten der katechetischen Arbeit zum Ziel setzt, welche im Zusammenhang damit die Memoriertätigkeit auf Aneignung durchdachten Stoffes einschränkt und die Denkfähigkeit des Kindes durch ein methodisches Verfahren übt, — welche in dem vom Gegebenen ausgehenden und von da aus weiterleitenden Entwickeln ein diese Denkkraft stärkendes Mittel gefunden hat; — welche diese Leitung durch ein lebendiges, Denken voraussetzendes Frage- und Antwortverfahren betätigt, — welche endlich auch Ansätze macht, im Stoffe das dem Kinde religiös Notwendige auszusondern; — diese Sokratik bezeichnet gegenüber dem vornehmlich auf mechanisches Memorieren ausgehenden, mit unbeholfener Frageart sich abmühenden, den Kindern auch über ihre Fassungskraft und über das für sie Nötige hinausgehenden Stoff bietenden katechetischen Verfahren der vorangehenden Periode einen ungeheuren Fortschritt. Es ist berechtigt, wenn Claus Harms in die Zeit des Anfangs der Sokratik die Geburt der Katechetik überhaupt verlegt.«

Gegenüber dieser einseitigen Kultivierung des logischen Denkens, des Intellektualismus im Religionsunterricht, der die Gefahr eines »flachen, selbstzufriedenen Vernünftelns« nahe legte, bildete Pestalozzis Grundsatz »Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnis« ein heilsames Korrektiv; mit Recht sagt er: »Katechisieren über abstrakte Begriffe ist an sich selbst nichts als ein papageienartiges Nachsprechen unverstandener Töne; das Sokratisieren aber . . . ist wesentlich für die Kinder unmöglich, denen beides, der Hintergrund der Vorkenntnisse und das äufserliche Mittel der Sprachkenntnisse mangelt.« Man dürfe nicht Raubvögeln gleich Eier aus einem Neste holen wollen, in welches noch keine gelegt sind; die berühmte sokratische Hebammenkunst beruht also nach Pestalozzi streng genommen auf Selbsttäuschung. (Doch kam Pestalozzi selbst noch nicht auf den Gedanken, die religiöse Wahrheit in Anschauung der biblischen Geschichte deutlich zu machen.) So trat denn unter dem Einflufs der religiösen Vertiefung einerseits und theologischen Rückbildung anderseits im zweiten Drittel des vor. Jahrhunderts eine heftige Reaktion gegen die Katechese der Aufklärung ein und man wütete förmlich wider den »Greuel der Sokratik«.*) Zugleich kam nach der aufklärerischen Überschätzung der Form wieder die des Stoffes auf. Zumal die preufsischen Regulative von 1854 legten das Hauptgewicht auf das gedächtnismäfsige Einprägen des Bibel- und Katechismusstoffes. Sie schliefsen das Sokratisieren nachdrücklich aus, wollen aber dennoch den Inhalt entwickeln, »zum Verständnis und Besitz der Kinder bringen« durch gutes Erzählen, Veranschaulichen, klares Zusammenfassen der Hauptgedanken, Abfragen und durch »die Kraft des eigenen Glaubenslebens«. Die Regulative denken also nicht daran, aus der vom Pietismus und der Aufklärung so energisch eingeschlagenen Fortschrittsbahn der Verinnerlichung und Verlebendigung des objektiven Lehrstoffes herauszutreten.

An dieser Aufgabe müht sich nun die gesamte neuere Katechetik mit wechselnder Betonung einerseits des gegebenen Lehrstoffs, andrerseits der freien und befreienden Lehrform. Man will die »objektive Wahrheit zu einer subjektiven« machen (Kraussold), das objektive Christentum mit dem subjektiven Leben des Kindes vermitteln (Palmer), die Katechismusstoffe wie Dinter in Milch verwandeln, »deshalb sie vielfach mit Erfahrungen aus dem Leben, mit Anschauungen von Gottes sichtbaren Werken und mit Erzählungen aus der heiligen Schrift versetzen«. (Harnisch.) Neuerdings haben manche Katecheten die Sokratik sogar unmittelbar in den Dienst der strengen Rechtgläubigkeit genommen; namentlich v. Zezschwitz und Schütze haben die Kunstkatechese auf die überlieferte »Kirchenlehre« nicht ohne Geschick anzuwenden gewufst; freilich damit wohl nur bewiesen, wie wenig dem Evangelium ein solches scholastisch-rationalisierendes Verfahren kongenial ist.

Allen diesen Bestrebungen schwebt als Ziel vor, Lehre und Leben in eine innere Verbindung zu bringen, aber sie müssen mit ihren Versuchen scheitern, solange ihnen die Lehre als eine selbständige, objektive Gröfse erscheint, von der sie ausgehen und von deren Bedeutung und Richtigkeit sie den Schüler irgendwie zu überzeugen haben. Sowohl der rationalistischen wie der orthodoxen Katechetik war es in erster Linie um Erzeugung richtiger religiöser Begriffe zu tun; beide sind in gleicher Weise intellektualistisch interessiert. Erst in neuerer Zeit bricht sich unter dem Einflufs der Herbart-Zillerschen Pädagogik einerseits und der letztlich auf Schleiermacher fufsenden neueren Theologie anderseits die Einsicht immer mehr Bahn, dafs die formulierte Glaubenslehre niemals zur Erzeugung oder Vermittlung von Glauben, also religiösem Leben dienen, dafs sie also auch nicht den Ausgangspunkt der religiösen Unterweisung bilden kann; dafs vielmehr nur ein vorhandenes Leben sich im erkennenden Selbstbewufstsein zunächst als Bekenntnis und dann als begründende Lehre ausspricht. Die Unterweisung hat also wirklich vorhandenes religiöses Leben zu beobachten und sich mit dem Schüler darüber zu verständigen und so ihn zu einer Erkenntnis der christlichen Wahrheit zu führen.

*) Vergl. hierzu das lehrreiche Kapitel in Schians genanntem Buch S. 253–294: »Die Gegenbewegung gegen die Sokratik.«

Gemäfs der allmählich sich durchsetzenden Idee des Katechumenats hat sich also auch in den Versuchen des Lehrverfahrens selbst der Gedanke, statt der rein äufserlich autoritativen Überlieferung kirchlicher Lehrstücke die innerlich lebenweckende Beeinflussung der Persönlichkeit selbst durch die christliche Wahrheit als Lebensmacht zu erstreben, in langsamem Fortschritt durch viele Ansätze und Rückläufe hindurch zur allgemeineren Anerkennung emporgerungen.*) Aber erst dann gelangte man zu befriedigenderen Ergebnissen, als man die lange geltende Fragestellung: Wie ist die Lehre in Leben umzusetzen? mit der sachgemäfseren vertauschte: Wie ist die Anschauung eines reichen religiösen Lebens zu gewinnen und die Religion selbst zum Erlebnis des Schülers zu machen und so eine Erkenntnis von Selbsterlebtem herbeizuführen? Wie kann statt Vorhaltung einer äufseren Lehrautorität eine innere Lebensautorität in den Zögling eingepflanzt und wirksam gemacht werden? Die geschichtliche Entwicklung der Katechese fordert somit nunmehr ein Lehrverfahren, das in erster Linie die Persönlichkeit selbst in Anspruch nimmt und in Bewegung setzt, das also einen religiösen Verkehr von Person zu Person ins Auge fafst und in planmäfsige Form bringt.

II. Die Methode. In der geschichtlichen Entwicklung des Katechumenats und der Katechese haben wir schon gewisse Richtlinien erkannt, die für die Feststellung der katechetischen Methode mafsgebend sein müssen. Es ist nun aber auch noch eine prinzipielle Erwägung darüber am Platze, welche Faktoren bei der Bestimmung der Methode entscheidend mitzusprechen haben.

A. Die Bedingungen der Methode. Die Methode ist bedingt vor allem durch das Ziel, zu dem der Katechet den Katechumenen leiten soll, und sodann durch die Voraussetzungen sowohl bezüglich des Subjekts des Zöglings, wie des Objekts, des Lehrstoffs, von denen der Katechet auszugehen hat.

1. Das Ziel des Katechumenats ist erreicht, wenn die jungen Christen in das Verständnis der heil. Schrift und das Bekenntnis der Gemeinde eingeführt und befähigt sind, an dem Leben der Gemeinde lebendigen Anteil zu nehmen (Allgemeine Bestimmungen). Persönliches religiöses Verständnis und lebendige Anteilnahme an der religiösen Betätigung der Christenheit sollen erzielt werden — ein individuelles und ein soziales Ziel, die zueinander in Wechselwirkung stehen.*) Denn religiöses Verständnis kann nur geweckt und gepflegt werden, indem die religiöse Anlage des Einzelnen in Kontakt mit einem schon vorhandenen, mehr oder weniger starken religiösen Geistesstrom kommt, also mit dem in der christlichen Familie, Schule und Gemeinde pulsierenden religiösen Lebens. Unbewufst erfährt, erlebt jedes Christenkind eine solche Beeinflussung durch die überall in der Christenheit, wenn auch in sehr verschiedener Stärke vorhandenen und wirksamen, sozusagen magnetisch-elektrischen, Kräfte des Geistes Christi. Diese eigenen religiösen Erfahrungen und inneren Erlebnisse müssen mit zarter Hand isoliert und zum Bewufstsein gebracht, keineswegs aber, wie der Pietismus wollte, durch den Unterricht absichtlich herbeigeführt werden. Vielmehr gilt es, die Schüler in einen solchen Umgang zu versetzen, wo dieser christliche

*) Vergl. dazu die Zielbestimmungen einiger hervorragender kirchlicher Katecheten. Palmer: »Die christliche Wahrheit ist dazu da, um in die geheimste Quelle des gesamten geistigen Lebens, wo die Gedankenbildung vor sich geht, wo die Bewegung des Willens, die Art des Empfindens prinzipiell bestimmt wird . . . . sich als Lebensmacht festzusetzen, um von da aus das ganze Getriebe des Seelenlebens zu regieren. Mit dieser ethischen, das persönliche Leben bereichernden, ja geistig erfüllenden und befruchtenden Aneignung hat die Entwicklung erst ihr Ziel erreicht; jetzt ist die Pflanze bis dahin gediehen, wo ihre reife Frucht selbst wieder als Same im Inneren zu keimen beginnen kann« (Schmids Encyklopädie III, 897 f.).

Buchrucker: »Alles mufs abzielen auf den Glauben als das persönliche Verhältnis zwischen dem einzelnen und Christus« (Grundlinien der kirchl. Katechetik S. 234). »Kinder sollen geführt werden zur inneren Selbstentscheidung, kraft deren sie sich zur Beteiligung an dem Leben wie an dem Werke ihrer Kirche bestimmen« (a. a. O. 89).

Achelis: »Das Ziel kann nur darin gefunden werden, dafs den Katechumenen die von Menschen darreichbaren Bedingungen zum Glauben an Jesus Christus, wodurch wir selig werden, dargeboten werden« (Prakt. Theologie I, S. 239).

*) Das Nähere hierzu in dem Artikel Katechismus.

Geist am reinsten und stärksten strömt. Da die reale Umgebung einen solchen geisterfüllten Umgang gewöhnlich in nur sehr geringem Maße zu bieten vermag, so gilt es auf geistige Weise, mittels Zuhilfenahme der Phantasie den Schüler mit echter christlicher Religiosität bekannt und vertraut zu machen, seine Seele zu nähren an dem inneren Leben geheiligter Personen. Nirgends quillt der Geistesstrom so stark und rein wie in der ersten Christenheit, wie in Christo selbst. In diese klassische Zeit der christlichen Religion muss der Katechumene eingetaucht und so im idealen Umgang mit den Gottesmännern des alten und neuen Bundes, vor allem mit Jesus selbst, in das Verständnis der heil. Schrift*) und das Bekenntnis der Gemeinde eingeführt und befähigt werden, an dem Leben der Gemeinde lebendigen Anteil zu nehmen.

2. Die Voraussetzungen. a) Die subjektiven psychologischen Voraussetzungen hierzu sind in der religiösen Anlage des Zöglings, seiner Empfänglichkeit für übersinnliche Realitäten und seiner Motivierbarkeit durch geistige Beeinflussung gegeben. Allerdings ist in der Religion irgend ein Zwang, das Aufnötigen fremdartiger Empfindungen und Anschauungen oder gar die absichtliche unmittelbare Reizung zu religiösen Erlebnissen nicht am Platze. Dagegen hat das Kindesgemüt eine außerordentliche Fähigkeit, die Gemütszustände anderer mitzufühlen und nachzuerleben und es entnimmt aus solchen sympathetischen Erlebnissen starke Antriebe für das eigene Wollen und Handeln. Das Kind ahmt die Personen nach, die auf es Eindruck machen und für die es sich interessiert. Es gilt also für den Katecheten, sowohl unmittelbar, wenn auch keineswegs immer bewusst, durch Darstellung des eigenen Personlebens**) solche Eindrücke hervorzurufen, die der Pflege der Gesinnung dienlich sind, als auch mittelbar durch den Unterricht den Zögling in den »idealen Umgang« mit sittlich-religiösen Charakteren zu versetzen, an denen er den Reichtum und inneren Zusammenhang der religiösen Gemütszustände anschaulich erkennen lernt. Durch solchen idealen Umgang empfängt der Schüler, sobald er für wirkliche Anteilnahme an diesen vorbildlichen Persönlichkeiten gewonnen wird, Triebfedern zum Nacherleben und Nachbilden, und sein Wille wird also irgendwie dadurch bestimmt und erhält ein gewisses Gepräge. Personen bilden sich nur an Personen. Recht viel kann also der Unterricht wirken, wenn er dem Schüler das innere Leben geheiligter, vom Geiste Gottes erfasster Personen so lebensvoll und eindrücklich wie möglich nahe bringt und sein Interesse an dieselben zu fesseln weiss, so dass er sich mit ihnen innerlich beschäftigt. Darf man außerdem voraussetzen, dass das übrige Unterrichtsganze planmäßig auf dieselben Ziele wie der eigentliche Gesinnungsunterricht hinarbeitet und dass diese höchsten Bestrebungen auch von den außerhalb des Unterrichts wirksamen Einflüssen einigermaßen getragen und nicht geradezu gehindert werden, so ist an der Erreichbarkeit des gesteckten hohen Zieles nicht zu zweifeln. Freilich nur die Anlage zu einer christlichen Persönlichkeit kann schon in der Unterrichtsperiode wirklich durchgebildet werden, die eigentliche Ausprägung kann erst das tätige Leben selbst unter Leitung des Geistes Gottes durch Übung, Anfechtung und Bewährung geben.

b) Da der eigentliche Lehrstoff, das Evangelium, sich unmittelbar auf den Menschen und seine subjektive Empfänglichkeit für Gottes Gnadengabe bezieht und sich ihr entsprechend formt, so tut die neuere

*) Vergl. dazu Schleiermachers Wort: »Ein wirkliches Leben in der Schrift ist die Grundlage zu aller religiösen Bildung.« »Nur durch eine solche größere Beschäftigung mit der Schrift, die sich muss in Harmonie setzen lassen können mit der didaktischen Entwicklung, kann der Zweck erreicht werden, dass der Religionsunterricht selbst evangelische Christen bilde.«

**) Die Bedeutung der Persönlichkeit des Katecheten für den Unterricht und eine gesunde Methode ausführlich zu begründen und darzulegen, ist hier nicht der Ort. Es erscheint uns selbstverständlich, dass zur Weckung von religiösem Leben vor allem eine lebendige religiöse Persönlichkeit gehört. Wir heben dies aber hier noch ausdrücklich hervor, weil man seitens der Erfahrungskatecheten und »Praktiker«, die den ernsten Bemühungen um die zweckmäßige Methode kühl, misstrauisch oder gar voll erhabener Verachtung gegenüberstehen, den Methodikern gerne unterschiebt. sie schätzten die Methode zu sehr und die Person des Lehrers zu wenig. Vergl. Rein, Stimmen zum Religionsunterricht II, S. 50 u. 24 f.

Pädagogik der Objektivität des Lehrstoffs keinen Abbruch, wenn sie ihn auf seine Angemessenheit an die Subjektivität des Schülers ansieht und ihn danach auswählt. Es handelt sich dabei nur um die Frage, in welcher Form und Fassung die objektive Lehrnorm dem Schüler vermittelt und von ihm angeeignet werden kann, eine Frage, die der unpsychologischen Betrachtungsweise der alten Katechetik fern lag.

Die objektive Lehrnorm des Christentums, das Evangelium, gipfelt in der Botschaft von Gottes Gnade in Christo und wird subjektiv angeeignet in der Anerkennung und Annahme Jesu Christi als unsers Herrn. Christentum ist die Jüngerschaft Jesu; es ist also dem Katechumenen zuoberst an der Person des Stifters und »Herrn« und daneben an seinen Jüngern und Vorgängern zum Verständnis zu bringen. Nicht als Lehre, sondern als Tatsache tritt die christliche Religion auf in einem göttlichen Personleben und überträgt sich von Person zu Person. Die Lehre ist durchaus praktischer Natur, sie erweist sich an dem Gewissen als wahr, wie Christus betont: »So jemand will Gottes Willen tun, der wird inne werden, ob diese Lehre von Gott sei« Joh. 7, 17. Das im Christentum dargebotene Heil ist ein tatsächliches, in der Geschichte durch Personen, also psychologisch sich vollziehendes; es wird angeeignet durch innere Beteiligung an den Wirkungen dieser geschichtlichen Heilsmächte. Erkenntnis und Lebensführung ist auf Christus, den Heilsmittler, bezogen. Es handelt sich im Christentum um nichts anderes als um die Durchbildung der Persönlichkeiten zu Gottes Kindern nach Christi Bilde.

Es ist also allerdings ein objektiv feststehender Lehrstoff für den kirchlichen Unterricht gegeben, aber keineswegs als eine starre Summe von Lehrsätzen, oder als ein religiöses Lehrgesetz, sondern in erster Linie als ein grofses Anschauungsbild von dem inneren Leben heiliger Personen. Auch ein bestimmt formuliertes Bekenntnis ist gegeben, aber auch dies nicht als compendium rerum credendarum, sondern als die zusammenfassende Aussage der Gemeinde Christi, wie sie jenes Anschauungsbild verstanden hat.

Die »Einführung in das Bekenntnis der Gemeinde«, die von dem kirchlichen Unterricht gefordert wird, geschieht daher so, dafs der Schüler mit Christi Personleben und den gottbegeisterten Personen, die auf Christum hin lebten und wiederum die von ihm Leben empfingen, vertraut gemacht werden. Und das »lebendige Anteilnehmen an dem Leben der Gemeinde« wird, abgesehen von den praktischen Übungen der Beteiligung an dem Gemeindeleben, naturgemäfs und gedanklich in ihm so angelegt, dafs er mit dem Leben der Jünger und ersten Christengemeinde, der Märtyrer, Reformatoren und anderer Hauptvertreter der Gemeinde innerlich mitlebt. Die für die Erhaltung einer Gemeinschaft und für die Heranbildung zu derselben unentbehrliche objektive Lehrnorm tritt also dem Katechumenen nicht als ein lebloses Abstraktum, sondern als die Ausprägung der Lebensanschauung lebensvoller Persönlichkeiten entgegen und kommt ihm somit durch das Mittelglied des Interesses an diesen konkreten Personen innerlich nahe. Ihm wird das Bekenntnis verständlich und wertvoll als die Aussage der Gemeinde über die Bedeutung der geschichtlichen Gottesoffenbarung in Christo.

Diesen Voraussetzungen gemäfs wird sich die Methode des kirchlichen Unterrichts einerseits als eine psychologische, anderseits als eine durch die Natur des geschichtlich-persönlichen Lehrstoffes bestimmte und darum bekenntnismäfsige kennzeichnen.

B. Grundzüge der Methode. 1. Der Katechet will den Schüler selbst Religion erleben lassen, d. h. in seinem Vorstellungs- und Gemütsleben einen zum Vernehmen der Stimme Gottes möglichst geeigneten Zustand herbeiführen. Dazu bedarf es eines gewissen Mafses innerer Erfahrungen, die geklärt und in ihrer religiösen Bedeutung zum Verständnis gebracht werden müssen. Der Unterricht wird also ausgehen von Erfahrungen, die das Kind in der Familie, dem Umgangskreise, der Schule und dem etwaigen Anteilnehmen an dem Leben und Gottesdienst der Gemeinde schon gemacht hat. Die religiösen Eindrücke und Anschauungen, von denen es rings in Natur und Menschenleben umgeben ist, werden seiner Beobachtung näher gebracht und ihm zu Gemüte geführt. Dieser kindliche

Erfahrungskreis ist aber ein sehr beschränkter, wesentlicher Erweiterung bedürftiger und zudem häufig nur ein sehr getrübter Widerschein des echt christlichen Wesens und Lebens. Beide Gründe weisen also sofort auf die notwendige Erweiterung und Berichtigung des religiösen Gesichtskreises hin, die der Schüler durch das Kennenlernen der Personen der heiligen Geschichte gewinnt. Die objektive Norm tritt also gleich in Kraft und zieht den Katechumenen in den reinen, ursprünglich christlichen Gedankenkreis der heiligen Schrift hinein.

2. Durch anschaulich-lebensvolle Erzählung werden die Kinder mit den biblischen Personen und ihrem Seelenleben vertraut gemacht; es wird ihnen der religiöse Gehalt der biblischen Geschichten entfaltet. Das Bild dieser religiösen Charaktere, ja, Christus selbst, wird ihnen »vor die Augen gemalt«. Der Schüler soll nun sehen, beobachten lernen. Nachdem der Lehrer vor der Erzählung den Boden des Gemütes zu pflügen, d. h. die Empfänglichkeit des Schülers für das zu Vernehmende anzuregen und Hindernisse des Verständnisses von vornherein aus dem Wege zu räumen gesucht, lenkt er die Aufmerksamkeit auf das Bedeutungsvolle, legt den Finger auf das, was des Besehens wert ist, er weist, er fragt, damit der Schüler sich ausspreche über das, was er gesehen, und so durch ein Lehrgespräch mit dem Katecheten zur Klarheit über die Bedeutung des Angeschauten gelange. Der Katechet darf nicht zuviel reden, darf namentlich nicht alles selbst »erklären« wollen; er mufs vor allem den Gegenstand selbst zum Herzen des Schülers sprechen lassen und sodann diesen zum Reden bringen. Hat die Erzählung selbst dem Schüler nichts zu sagen gewufst, ihn nicht interessiert, so bleibt sie für ihn tot, und alles künstliche Galvanisieren durch weitläufiges Darüberhin- und -herreden kann sie ihm nicht lebendig und für sein inneres Leben wirksam machen. Durch Vergleichung mit schon bekannten ähnlichen Verhältnissen aus der heiligen und profanen Geschichte wird die gewonnene sittlich-religiöse Erkenntnis mit früher erworbenen verflochten und so erweitert und befestigt und dann zu einem Spruch, Liedervers oder Katechismussatz behaltbar zusammengefafst und eingeprägt. Schliefslich bleibt noch die schwierigste Aufgabe, dem Schüler das Geschaute und Erkannte unmittelbar für sein eigenes Leben wichtig zu machen, das »tua res agitur« ihm zum Bewufstsein zu bringen. Das kann nur mit Vorsicht und feinem Takt geschehen. Der Zögling lernt sich selbst und sein Leben mit dem beobachteten, vorbildlichen vergleichen, sich darin spiegeln und es auf sein Leben anwenden; er übt sich in der richtigen Beurteilung der in seinem eigenen Erfahrungskreise vorkommenden sittlich-religiösen Verhältnisse. Dafs ihm übrigens die vorgeführten Bilder nicht etwa blofs vergangene, fremdartige schöne Geschichten bleiben, dazu dient namentlich die Aufweisung derselben Vorstellungsreihen bei vielen anderen Personen, weil sie durch den Hinweis auf Sprüche und Lieder als Äufserungen des religiösen Lebens eben der betreffenden frommen Personen leicht zu vermitteln ist. Auch die Katechismussätze sind als persönliche Glaubensaussage des Reformators oder der Reformatoren selbst zu verwerten und aus ihrem Leben verständlich zu machen.*)

3. Im Mittelpunkt der christlichen Lehre steht Christus. Eine rechte Methode wird nun vor allem dafür sorgen, dafs aus Christi Person und Werk nicht ein geisterhaftes gedankenblasses Abstraktum wird, dafs der Katechumen nicht Lehren über Christus kennen und in seiner Weise »verstehen« lernt, sondern dafs Christus als lebendiger persönlicher Herr und Heiland den jungen Seelen leuchtend vor den Augen stehe, der als unser »Held« auch die jungen Christen in seine Gefolgschaft einladet und zu seinen Jüngern beruft; dafs das Werk Christi nicht zu der Beschaffung der dogmatischen Voraussetzungen und der Möglichkeit der Gemeinschaft zwischen Gott und den Menschen herabsinke, sondern als die lebensvolle Darstellung dieser Gemeinschaft von Gott und Menschheit in der Geschichte erscheine und auch das ahnende, zu Gott sich erhebende Gemüt des Zöglings ergreife. Christi Gottheit wird also nicht als Dogma gelehrt und mit abgerissenen Bibelsprüchen »bewiesen«, sondern in seinem Leben und

*) Vergl. zu diesen Andeutungen den Artikel Formale Stufen und das Nähere bei Religionsunterricht.

Wirken selbst als tatsächlich aufgewiesen. Unsere Methode versetzt die Katechumenen in den Kreis der ersten Jünger Jesu und lehrt sie Jesu Tun und Leiden staunend beobachten, wie es die ersten Jünger taten; lehrt sie mit denselben allmählich zu immer tieferem Erfassen des göttlichen Heilandswesens Jesu aufsteigen, Jesum als ihren Herrn ergreifen.*)

III. Technik des Lehrverfahrens. 1. Mit dem Titel Methode werden häufig die Formen des Lehrverfahrens beehrt; gerade unter »katechetischer Methode« hat man lange Zeit die Technik des Frage- und Antwortverfahrens verstanden. Was aber nicht zum Lehrgang selbst gehört, möchten wir nicht der Methode, sondern der Technik des Lehrverfahrens zuzählen. Es liegt ja z. B. auf der Hand, dafs eine analytische, genetische oder sonst eine Methode an sich ebensogut oder bequemer in akroamatischer als in erotematischer Form gehandhabt werden kann. Das Vortragsverfahren ist das ursprünglichste, einfachste. Ein zum geistentleerten Handwerk herabsinkender Unterricht begnügte sich dann noch wohl mit dem gedächtnismäfsigen Einprägen von religiösem Wissensstoff. Dem gegenüber war das Frageverfahren natürlich ein gewaltiger Fortschritt; es ist, sah man ein, bei Kindern das allein angemessene, weil sonst die Aufmerksamkeit nicht wach zu erhalten ist und man sich nicht überzeugen kann, ob der Schüler überhaupt das Behandelte apperzipiert und selbständig mitarbeitet, die einzige Weise, wie Lehrer und Schüler in beständiger geistiger Berührung miteinander bleiben. Man schritt von dem examinierenden Abfragen des vorliegenden Stoffes zum fragenden Zergliedern desselben und endlich zur Entwicklung des Gedankengehaltes selbst mittelst Frage und Antwort vor.

2. Das Frageverfahren ist besonders durch die Sokratik der Aufklärungszeit zu einer Kunst ausgebildet worden und findet als streng dialektische Entwicklung der religiösen Begriffe durch die sog. Kunstkatechese wenigstens bei den Theologen immer noch warme Verteidiger, allerdings wohl mehr in der Theorie als in der Praxis. Die Kunstkatechese behauptet das selbständige Denken des Katechumenen auszubilden, in Wirklichkeit zwingt sie ihn zum unselbständigsten Nachdenken des vom Lehrer Vorgedachten. Die Gedanken des Schülers dürfen sich nicht einen Schritt frei bewegen, um sich je nach Individualität und Begabung des Gegenstandes zu bemächtigen; sondern wie beim Croquetspiel die Kugel durch die zum voraus unverrückbar befestigten engen Reifen mittelst vieler Stöfse und, wenn sie abirrt, durch Hilfsstöfse an ein äufserst schmales Ziel getrieben wird, so treibt der geschickte Kunstkatechet mittelst zahlreicher Hauptfragen und bei jedem Seitensprung der kindlichen Phantasie mit noch zahlreicheren Hilfsfragen das Denken des Zöglings fest und unentwegt durch die vorher fixierten eisernen Tore seiner eigenen vorgeschriebenen Gedankenbahn, bis zum unveränderlich vorgezeichneten Zielpunkt, dem vom Lehrer oder vom Buch gedachten Begriff, der Definition oder dergl. Der Schüler spielt bei diesem Wort- und Gedankenspiel die sehr zweifelhafte Rolle eines mehr oder minder gewandten Erraters des mit der »zwingenden« Frage gemeinten Gedankens des Katecheten. Schon die Vorstellung »zwingende Frage«, also eine Frage, auf die nur Eine, im voraus festgelegte Antwort möglich ist, hebt den Gedanken an ein selbständiges Denken und Finden und Bauen des Schülers einfach auf, sie zwingt eben dem Zögling den Gedanken nur auf. Die Kunstkatechese vergifst völlig, dafs aller Unterricht nur die geistigen Gehversuche des Schülers unterstützen, dazu anregen und darin üben kann, dafs das Gehen aber alleinige Sache des Lehrlings selbst ist, soll er anders wirklich gehen lernen und nicht wie ein Säugling oder Krüppel stets getragen werden.

Ihre rechte Bedeutung kann die Lehrfrage nur haben, wenn sie den Schüler aufmerksam macht auf das im gegebenen Fall Bemerkenswerte, ihn auffordert sich darüber auszusprechen und sich ein Urteil über das vorliegende Verhältnis zu bilden; jede Frage fordert ein Urteil heraus.*) Die

*) Vergl. dazu meinen Entwurf Die katechetische Behandlung der Lehre von der Gottheit Christi. Gotha, Thienemann, 1893.

*) »Die Frage fordert ein Urteil heraus über die Zugehörigkeit eines Begriffs zu anderen Begriffen oder über die Zulässigkeit

Frage gibt also nicht selbst schon die Antwort zu drei viertel oder vier fünftel, wie sie, wenn sie eine zwingende sein soll, mit elender, schon aus sittlichen Gründen zu verwerfender Gaukelei ja mufs; vielmehr kann die Antwort je nach der Individualität und augenblicklichen Disposition des Schülers sehr verschieden lauten. Nur wenn jeder die Sache in seiner Weise erfafst, kann sie ihm zum geistigen Eigentum werden. Einen in syllogistisch geschlossener Kette fortschreitenden Gedankengang durchzuführen, ist ein weit über das Kindesvermögen hinausgehendes, völlig nutzloses Bemühen. Richtiges Auffassen und Beurteilen von konkret vorliegenden Verhältnissen, nicht das Verfolgen schwer zu übersehender Abstraktionsprozesse ist es, wozu das Fragen anleiten soll, was natürlich nicht ausschliefst, dafs der Katechet einen wohlüberlegten Plan der Einzelunterweisung zu verfolgen hat.

Überhaupt aber vermag das Frageverfahren gar nicht schlechthin neue Erkenntnisse im Geiste des Schülers zu erzeugen, sondern nur schon Vorgestelltes oder Bewufstes zu klären, zu analysieren, zu ordnen, Kenntnisse zur Erkenntnis zu erheben — in der Tat nur eine Art geistiger Hebammenkunst. Zumal für den Religionsunterricht ist es wichtig festzuhalten, dafs das Material für die Erzeugung und Klärung der religiösen Begriffe aus dem gegebenen Stoffe der geschichtlichen (zum Teil auch der natürlichen) Gottesoffenbarung dem Schüler zum gröfsten Teil zuerst vorgelegt werden mufs, nicht aber durch ein mittels Frageentwicklung veranlafstes wirkliches oder gar Scheindenken von ihm erfunden oder entdeckt werden kann.

Vielleicht der wesentlichste Vorzug des Frageverfahrens ist der Wechselverkehr von Person zu Person, der auf keine Weise natürlicher und lebhafter in Gang zu bringen und in Flufs zu erhalten ist, als eben durch Frage und Antwort. In dieser Beziehung behalten die Sokratiker mit ihrem schönen Gedanken dauernd recht, dafs der Lehrer »mitforschender Wahrheitsfreund« werden und der belehrende Verkehr von Lehrer und Schüler auf das gemeinschaftliche Erarbeiten des Geistesschatzes abzielen müsse; und richtig hat wohl Mosheim, der den Anstofs zur Sokratik gab, als die normale Unterrichtsform das Lehrgespräch von Lehrer und Schüler bezeichnet; man kann es mit Ziller auch ein Disputieren nennen. Nicht die, einen vorgeschriebenen Gedankenverlauf erzwingende, katechetische Kunst ist der Triumph des Frageverfahrens, sondern umgekehrt die Anregung zu einem so freien und persönlichen Gedankenaustausch, dafs der Schüler eifrig wird, seinerseits den Lehrer zu fragen. Erst dann gewinnt ja der Katechet den richtigen Einblick in die oft so ganz anders, als vorgeschrieben, ablaufenden Vorstellungsreihen und Associationen des Schülers und erkennt oft mit schmerzlichem Staunen, wie wenig dieser dem Unterrichtsgange wirklich gefolgt ist und sich angeeignet hat.

3. Auf eine ausführliche Darstellung der Form des Religionsunterrichts im einzelnen gehe ich hier nicht ein. Sie wird in dem Artikel »Religionsunterricht« ihren Platz finden und dort zusammenhängend begründet werden. Dazu gehört die Darlegung des Lehrplans für die verschiedenen Stufen und Schulen gemäfs der Konzentrationsidee, die genaue Feststellung und Entwicklung der formalen Stufen, Anordnung und Verteilung des Lesestoffs usw. Die Verschiedenheit des Religionsunterrichtes in Schule und Konfirmandenlehre mag in dem Artikel »Konfirmation« erläutert werden. Hier kam es nur darauf an zu zeigen, in welcher Weise die Lehrform dem Lehrgange zu entsprechen hat, wie insbesondere die lange geltende Vorstellung von der spezifischen »katechetischen Methode« und der entsprechenden »Kunstkatechese« einer nach psychologischen und kirchlichen Grundsätzen geläuterten Auffassung von katechetischer Kunst weichen mufs.

eines Urteils.« Straufs, Katech. Frage, Zeitschr. f. prakt. Theol. VII, 189. Vergl. zu diesem Abschnitt überhaupt Lindner, Encyklop. Handbuch der Erziehungskunde, Katechetik, wo eine knappe, klare Übersicht über die Formen des Frageverfahrens gegeben wird. Ebenso Dinters Regeln der Katechetik, Schütze, Prakt. Katechetik usw.

Literatur: Dinter, Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1887. — v. Zezschwitz, System der christlich-kirchlichen Katechetik. Leipzig. 4 Bde. — Dr. F. W. Schütze, Praktische Katechetik für evangelische Seminare und Lehrer. 2. Aufl. Leipzig 1883. — D. Buch-

rucker, Grundlinien der kirchlichen Katechetik. Berlin 1889. — D. Achelis. Praktische Theologie I. Freiburg 1890. — Dr. Thrändorf, Behandlung des Religionsunterrichtes nach Herbart-Zillerscher Methode. — Ders., Kritische Betrachtungen über die Kunstkatechese. Pädag. Studien 1881, I. — Dr. G. von Rohden, Ein Wort zur Katechismusfrage. Gotha. 3. Aufl. 1902 und die dort angeführte Literatur. — Eckert, Über den erziehenden Religionsunterricht. Berlin 1899. — Th. Schulze, Zur Fortbildung der katechetischen Methode. Zeitschr. f. prakt. Theol. XI. S. 97 ff., 201 ff. — Bang, Zur Reform des Katechismusunterrichts. Leipzig 1895. — Martin Schian, Die Sokratik im Zeitalter der Aufklärung. Breslau 1900. — Die betreffenden Artikel in Haucks Theolog. Encyklopädie. Schmids Encyklopädie und Lindner, Encyklopäd. Handbuch. — Vergl. auch die Literatur zum Artikel Katechismus.

Düsseldorf. G. von Rohden.

Katechismus

1. Begriff. 2. Katechismus als kirchliche Lehre und Bekenntnis. 3. Kirchliche Katechismen; a) Brenzischer; b) Heidelberger; c) des Peter Canisius; d) der orthodoxen Kirche; e) Vergleichung derselben und unierte Katechismen. 4. Luthers kleiner Katechismus; a) Luthers Arbeit und Absicht; allgemeine Bedeutung des Katechismus; b) pädagogischer Wert; c) Schlußbemerkungen und Bedenken. 5. Behandlung des Katechismus im Unterricht; Katechismus und Bibel; b) Christozentrische Behandlung des Katechismus; c) Katechismusstufen.

1. Begriff. Katechismus bedeutete ursprünglich die religiöse Unterweisung als Handlung, das was der heutige Sprachgebrauch gewöhnlich mit Katechisieren bezeichnet. In der wissenschaftlichen Terminologie versteht man unter Katechismus den gesamten religiösen Lehrstoff. Als Name für ein Buch, das die Hauptstücke christlichen Glaubens und Lebens enthält, kommt die Bezeichnung erst bei Luther vor, nachweislich das erste Mal in einer Zuschrift an Hausmann, wo er sagt: »Jonae et Islebio (Eislebener = Joh. Agricola) mandatus est Catechismus puerorum parandus«; auf dem Titel trägt sie zuerst der Katechismus des Andreas Althamer.

Die Anwendung des Wortes Katechismus für einen in Frage und Antwort verfaßten Leitfaden aus jedem beliebigen Gebiet, so daß Katechismen der Obstzucht, der Reitkunst usw. erscheinen, ist ein Mißbrauch, der aus der früher besprochenen Entleerung des Begriffs Katechetik seitens der Sokratiker folgt.

Wir fassen hier vorzugsweise den im engeren Sinn sog. Katechismus, die kirchlich beglaubigte Darstellung der christlichen Wahrheit zum Zweck des Katechismusunterrichts ins Auge, und zwar in seinem inneren Zusammenhange mit dem sonstigen Lehrstoff.

2. Katechismus als kirchliche Lehre und Bekenntnis. a) Hat der Katechismus eine elementare Zusammenfassung der christlichen Lehre zu bieten, so erwartet man unwillkürlich ein übersichtliches, zusammenhängendes und systematisch geordnetes Lehrganze darin zu finden. Daß ein solches elementare System von Jesus oder seinen Aposteln den ersten Katechumenen dargeboten wäre, dafür wird wohl schwerlich jemand den Beweis unternehmen; auch der »systematische« Römerbrief ist nichts weniger als solch ein abgerundetes, objektives Lehrganze. Ebensowenig dachte die alte Kirche, das Mittelalter und die lutherische Reformation an eine geschlossene Lehrdarstellung der christlichen Wahrheiten für den Laien. Höchstens Ansätze zu ausführlicherer und zusammenhängender Unterweisung in Vorträgen sind da vorhanden, z. B. die Katechesen des Cyrill. Man begnügte sich vielmehr bis auf Luther mit der Überlieferung gewisser in höchstem Ansehen stehender »Lehrstücke«, vor allem des Credo und Vaterunser. In der Mitteilung und mehr oder minder notdürftigen Erklärung dieser Hauptstücke bestanden die auf uns gekommenen mittelalterlichen Katechismen. Die vorreformatorischen Gemeinden der Waldenser und böhmischen Brüder, sowie Wiklef fügten noch den Dekalog hinzu. Und auch Luther blieb bekanntlich bei dieser Nebeneinanderstellung von altchristlichen Lehrstücken stehen. In diesen Hauptstücken hatte man allerdings fest und unabänderlich ausgeprägte und rein autoritativ zu übermittelnde Kristallisationskerne für einen ausgedehnten Lehrstoff; man hatte auch darin die Grundlinien eines kirchlichen, allen Katechumenen faßbaren Bekenntnisses zur christlichen Wahrheit; aber die geeignete Grundlage zu einer zusammenhängenden Lehrdarstellung hatte man damit nicht. Es hätte auch keinen Sinn gehabt, das Vaterunser als selbständiges »Lehrstück«

neben die Zusammenfassung des christlichen Glaubens zu stellen. Nein, den Katechumenen wurde Credo und Vaterunser eingeprägt, weil es zum Wesen des Christenstandes gehört, an Gottes Heil in Christo zu glauben und zum Vater im Himmel zu beten, oder sich betend ebenso wie glaubend zu ihm zu bekennen. Die Katechumenen sollten, wenn man es tiefer faſste, recht glauben, wahrhaft beten, also »an dem Leben der Gemeinde lebendigen Anteil nehmen« lernen; von einer eigentlichen, wenn auch nur elementaren Einfügung in die kirchliche Lehre war damit noch nicht die Rede. Es war eben der Kirche wesentlich um die Erziehung der Katechumenen für das kirchliche Leben zu tun.

Somit dringt gerade der Katechismus selbst in seiner ursprünglichen Gestalt keineswegs auf eine kompendiöse Unterweisung in der Kirchenlehre, sondern auf die Anleitung zur Praxis des christlichen Lebens in Glaube, Gebet und — dem späteren Dekalog gemäſs — sittlicher Lebensführung. Daſs dieser ausschlaggebende Wink des alten Katechismus von der katechetischen Theorie und Praxis zu wenig beachtet wird, ist ein Hauptgrund des gegenwärtigen Katechismusnotstandes. Man hat vor allen Dingen wieder zu lernen, daſs Christenlehre prinzipiell nicht in der Verständlichmachung eines abgegrenzten kirchlichen Lehrbegriffs besteht, sondern in der Vorführung und Verständlichmachung christlichen Lebens. Das Christentum lebt nur in Personen. Die Katechumenen haben also nicht in erster Linie religiöse »Wahrheiten«, sondern die in Personen lebendige und wirksame und dem Gewissen sich aufdrängende und selbst bezeugende christliche Wahrheit kennen zu lernen. Damit werden wir, wenn wir uns nach dem grundlegenden und maſsgebenden Lehrstoff, dem Material für jedwede eigentliche Lehre, umsehen, auf das Gebiet verwiesen, wo uns die christlich bestimmten und christlich lebenden Persönlichkeiten entgegentreten, auf die heilige Geschichte. Mit der heiligen Geschichte, bezw. den in ihr hervorragenden geheiligten Persönlichkeiten müssen die Katechumenen vertraut werden. Die lebendige ewige Quelle christlichen Lebens ist aber Christus selbst; Christum recht kennen und verstehen lernen, ist das Höchste, was Katechumenen aus der Katechismuslehre ins Leben mitnehmen können.

Aus der Verständigung über das an religiösen Persönlichkeiten, zumal denen der Bibel, vor allem an Christi Leben und Wirken Beobachtete erwächst eine Erkenntnis der christlichen Wahrheit, die sehr wohl zu einem geordneten Lehrkomplex (wir sagen nicht »Lehrganzes«, weil damit der Gedanke an ein eigentliches System nahe gelegt ist), zu dem, was wir jetzt Katechismus nennen, verarbeitet werden kann. Die christliche Lehre ist also nichts anderes als das Verständnis des in lebensmächtigen geschichtlichen Persönlichkeiten anschaubaren und erkennbaren christlichen Lebens, von Persönlichkeiten, die den Halt, Trieb und die Kraft ihres Lebens in Christo gefunden haben; sie ist der erkenntnismäſsige Ertrag des in Jesu geschichtlichem Personleben sich offenbarenden und in seinen Jüngern wirksamen göttlichen Lebens.*)

Die christliche Gemeinde bekennt sich zu gewissen Grundlagen des Heils und will das junge Geschlecht in dies Bekenntnis einführen, d. h. ihnen dazu verhelfen, daſs sie ebenso zum himmlischen Vater und zu Christo als dem Erlöser und Herrn sich bekennen können, wie die lebendigen Christen es tun. Der Einführung in dieses als Lebensäuſserung zu fassende kirchliche Bekenntnis dient die Katechismuslehre.

Wird dies festgehalten, so ist damit gegeben, daſs der Katechismus, auch wenn er als objektiv feststehendes Zeugnis von dem kirchlichen Glauben gefaſst wird, nicht im theoretischen, sondern im praktischen Interesse für die Katechumenen dasteht und ihnen zur Aneignung vorgehalten wird. Es ist ferner damit auch gegeben,

*) »Alles was an Lehre die evangelische Kirche ihren werdenden Gliedern übermittelt, hat nur dann einen heilsmäſsigen Wert und eine geistige Beglaubigung, wenn es mit der Person Christi in Verbindung gebracht, als eine aus dem Heilandswesen Christi mit Notwendigkeit sich ergebende Wahrheit erkannt wird. Der Katechismustext kann und darf nichts anderes sein, als die menschlich annähernd richtige Formel, in welcher das, was von Christo und aus Christo geschaut und gefunden ist, auf einen entsprechenden Ausdruck gebracht ist.« Achelis, Praktische Theol. I, S. 240.

dafs dies praktische Interesse nicht durch Mitteilung und intellektuelle Verarbeitung eines Wissensquantums, nicht durch Kennenlernen einer festgestellten Glaubenslehre befriedigt wird. Dadurch ist also ausgeschlossen, dafs der Katechismus als ein Lehrgesetz gehandhabt werde, dessen einzelne Glaubensvorschriften dem Zögling irgendwie annehmbar zu machen seien; die Katechismussätze sind vielmehr nur als Richtlinien für die Einzelziele der Unterweisung anzusehen. Es ist aber notwendig, solche festgesteckten Richtlinien eines gemeinsamen Glaubens-Zeugnisses zu haben, denn der Glaube und sittlich-religiöse Charakter des Einzelnen, zumal des Unmündigen und Schwächeren, kann sich gedeihlich nur entwickeln, wenn er sich von dem Glaubensleben einer gröfseren Gemeinschaft getragen fühlt, wenn in ihm die innere Autorität einer ihn umgebenden und persönlich berührenden religiösen Lebensmacht wirksam wird, einer Macht, die sich ihren Ausdruck eben in dem gemeinsamen kirchlichen Bekenntnis gegeben hat. Sonst könnte man etwa dabei stehen bleiben, dafs jeder Katechumen unter Anleitung des Lehrers in seiner Weise Christus zu verstehen und sich zu deuten lernt; aber gerade das pädagogische Interesse zwingt uns anzustreben, dafs der Zögling sich mit dem Glaubensleben einer gröfseren kirchlichen Gemeinschaft zusammenfassen lerne. Gewifs kann die Erhebung zur selbstbewufsten sittlich-religiösen Persönlichkeit, die wir verlangen, nicht mittels Einzwängung des keimenden Glaubenslebens in eine schon bereit gehaltene fertige Glaubensform geschehen. Ist es auf persönliches lebendiges Christentum abgesehen, so dürfen keine Schablonen angewendet werden. Aber diese Erwägung trifft doch nur die eine Seite der Sache. Die andere Seite hat dasselbe Recht auf Geltung, nämlich die Erwägung, dafs der Zögling nicht als vereinzeltes Individuum eine völlig originale Glaubensform in sich zu entwickeln hat, sondern zur selbstbewufsten sittlich-religiösen Persönlichkeit nur als Glied der religiösen Gemeinschaft, in der er steht, also auf Grund der Glaubenskräfte und Erkenntnisse, die diese Gemeinschaft ihm vermittelt, erhoben werden kann. Religion ist nicht blofs Sache des einzelnen Subjekts, des individuellen Glaubens und Herzens, sondern wesentlich eine Sache der Gemeinschaft; Freiheit und Gebundenheit gehören darum für die Gesundheit des religiösen Lebens zusammen. Neben der individuellen, einzel-persönlichen Bedeutung des Religionsunterrichts besteht der soziale, oder religiös ausgedrückt, der kirchliche Faktor zu Recht, und zwar nicht blofs in dem Sinne Schleiermachers, der das Recht des Individuums und den in diesem liegenden Selbstzweck der Erziehung überhaupt verkennt und den Zögling nur an die grofsen Kulturgemeinschaften oder in unserem Falle an die Kirche »abgeliefert« wissen will, sondern in der zweifachen Rücksicht auf die Kirche einerseits, die in der Tat ein Anrecht auf ihren Zögling und seine religiöse Ausbildung hat, aber nicht minder auf den Zögling anderseits, der seine persönlichen Kräfte nur entfalten und seinen höchsten Zielen sich nur annähern kann in der Wechselwirkung mit einer Geistesmacht, wie die Kirche sie darstellt. Von hier aus gesehen, gewinnt die Frage des kirchlichen Katechismus ein ganz anderes und zwar für die religiöse Erziehung positiv sehr bedeutungsvolles Gesicht.

Der Katechismus kommt da als Zeugnis der Gemeinde von ihrem Glaubensleben in Betracht, als Bekenntnis der Kirche zu ihrem Gott und Heiland. Er ist eine Beurkundung des religiösen Erwerbs, den die kirchliche Gemeinschaft aus der Betrachtung der ursprünglichen Offenbarung gewonnen hat und den sie in dieser Form den folgenden Geschlechtern vererbt, die es natürlich nicht als totes Wissens- oder Wahrheitgut zu übernehmen, sondern, um es zu besitzen, immer neu zu erwerben haben. Der Katechismus ist ein sehr wesentliches Zwischenglied zwischen der in der heiligen Schrift uns veranschaulichten Offenbarung Gottes (dem dort »fleischgewordenen Wort« in weiterem Sinne) und der nach Gott fragenden Seele der einzelnen Gemeindeglieder. Dem Range und der religiösen Bedeutung nach zwischen der Bibel und dem Gesangbuch oder anderen hervorragenden Erbauungsschriften stehend, ist der Katechismus ein religiöser Klassiker zweiten Grades, an dessen mustergültigem Ausdruck religiösen Lebens der heranwachsende Christ erkennen lernen und zu Herzen nehmen mag, was Religion sei.

In richtiger Weise kann er dies freilich nur lernen, wenn ihm der Katechismus nicht blofs als objektiv feststehendes normatives Gemeindebekenntnis nahe gebracht wird, sondern seiner Entstehung gemäfs zunächst als Ausdruck des religiösen Lebens des Reformators oder von Reformatoren, als das den Geist der Reformation in sich fassende Zeugnis von dem neu gewonnenen Heil. An dem hier in der kindlichsten Weise sich bekundenden reichen und starken Glaubensleben eines Luther soll der junge Christ die zarte Flamme seines eben angelegten Glaubens anfachen und nähren. Denn so gewifs es ist, dals der Glaube nicht bestehen darf in dem parasitischen Haften an eines anderen, sei es auch eines Apostels oder Reformators Glauben, ebenso gewifs ist es auch, dafs er nicht schlechthin originaliter in jedem Christen neu produziert wird, sondern nur entsteht und sich nähren kann in der Anlehnung an schon vorhandenem Glauben; eine Kohle entzündet sich an der andern. Daher eben die ganz unschätzbare Bedeutung der kirchlichen Gemeinschaft. Und gerade an dem so reich und voll vor uns ausgebreiteten inneren Leben eines Luther brauchten wir uns wahrlich nicht zu schämen, mehr uns zu wärmen und zu beleben als bisher.

Dieser sozusagen sozialpädagogischen Bedeutung des Katechismus gegenüber haben die mannigfachen Versuche, neue Katechismen zu verfassen — einschliefslich der sog. Spruchkatechismen, wie die von Erck, Ernst*) und Bassermann — keinen kirchlichen Wert; auf diese Weise können im besten Falle brauchbare Leitfäden der Glaubenslehre zustande kommen, aber keine Katechismen. Am allerwenigsten aber haben die sog. »exponierten« und »Schulkatechismen«, um die man sich eine Zeit lang so sehr bemühte, irgendwelche Aussicht, von einer gröfseren Kirchengemeinschaft adoptiert zu werden, auch wenn ein solcher in den Schulen kleiner Landeskirchen z. B. Gotha amtlich eingeführt ist.**) Nur ein eigenartiges Enchiridion, das Konfirmationsbüchlein der Württemberger Landeskirche hat sich in dieser Beziehung bewährt. Unter den gegenwärtigen kirchlichen Verhältnissen ist ein neues Bekenntnis nicht denkbar. Wir sind also vor der Hand auf die alten kirchlichen Katechismen verwiesen.

3. Kirchliche Katechismen. Von den zahllosen Katechismen früherer Jahrhunderte haben es nur wenige zu einer allgemeineren Anerkennung und dauernden kirchlichen Geltung gebracht. Es sind dies der Katechismus von Johann Brenz, Luthers kleiner Katechismus und der Heidelberger in den evangelischen Kirchen, der Katechismus des Peter Canisius in der römischen; auch für die griechisch-orthodoxe Kirche ist jetzt ein Normalkatechismus vorhanden, 1839 von dem dirigierenden heil. Synod in Petersburg herausgegeben.

a) Der Brenzische Katechismus, in seiner Urgestalt, »Fragstück des christlichen Glaubens für die Jugend zu Schwäbisch-Hall« von 1527, die älteste bedeutendere katechetische Schrift der evangelischen Kirche und jetzt noch in Württemberg geltend, ist auch der einfachste und kürzeste, nur 4—5 Seiten umfassend. Er hebt an »Wes Glaubens bist du? Ich bin ein Christ. Warum bist du ein Christ? Weil ich glaube an Jesum Christum und bin in seinem Namen getauft.« Nun wird die Taufe kurz und in ihrer praktischen Bedeutung treffend definiert. An die angefügten Einsetzungsworte »Wer da glaubt« usw. knüpft passend das zweite Stück »Von dem Bekenntnis des christlichen Glaubens« an, das die »12 Artikel« des sog. Apostolikums enthält mit angehängter Frage: »Was Nutz bringt dir dieser Glaube?« Dann folgt das Gebet des Herrn im Wortlaut, ferner die zehn Gebote Gottes mit drei darauf bezüglichen Fragen; fünftens »Vom Sakrament des Nachtmahls des Herrn« mit der praktischen Einleitungsfrage: »Wodurch wird der Glaube in Anfechtung gestärkt und das Gewissen in Betrübnis getröstet?«; endlich »Von den Schlüsseln des Himmelreichs«, dem Predigtamt.

*) Erck, Spruchbuch zu den 5 Hauptstücken nebst Luthers Erklärung. 16. Aufl. Hannover 1887. D. Carl Ernst, Die christliche Heilslehre in Worten der heil. Schrift dargestellt. Wiesbaden, S. Niedner, 1882. 3. Aufl.

**) Vergl. des näheren hierzu mein Wort zur Katechismusfrage. 3. Aufl., S. 35 ff., wo insbesondere auch die unvermeidliche Spannung zwischen dem individuellen und dem kirchlichen Ziel des Religionsunterrichts anerkannt und begründet ist.

So knapp und schlicht auch dieser Katechismus ist, so richtig er sich lediglich auf das für den Christenstand Wesentliche mit Ausschlufs alles Doktrinären beschränkt, so originell und beachtenswert seine Anordnung erscheint, namentlich die Vorausstellung der Taufe — bei der dürftigen Darbietung lediglich des Wortlautes der Hauptstücke vom Glauben, Gebet und Geboten kann er sich doch nicht entfernt mit Luthers katechetischem Meisterwerk messen.

b) Heidelberger. Der pfälzische Kurfürst Friedrich III., mit dem Beinamen der Fromme, liefs, um die reformierte Lehre in seinem Lande durchzuführen, einen Katechismus herstellen, dem als Vorlage u. a. des Ursinus älterer Katechismus diente; Olevianus besorgte die Schlufsredaktion. Dieses zunächst für die pfälzische Kirche 1563 eingeführte Bekenntnis- und Lehrbuch — der Pfälzer oder nach seinem Entstehungsort gewöhnlich Heidelberger genannte Katechismus — wurde 1619 von der Dortrechter Synode für die ganze reformierte Kirche mit symbolischem Ansehen bekleidet.

Er stellt in seiner berühmten ersten Frage: »Was ist dein einiger Trost im Leben und im Sterben?« *) die praktische Bedeutung des Christentums in einer wahrhaft genialen Zusammenfassung aller wesentlichen Momente an die Spitze des Ganzen und fährt dann fort: »Wieviel Stücke sind dir nötig zu wissen, dafs du in diesem Trost seliglich leben und sterben mögest? Drei Stücke: wie grofs meine Sünde und Elend seien. Zum andern: wie ich von allen meinen Sünden und Elend erlöst werde. Und zum dritten: wie ich Gott für solche Erlösung soll danken.« Damit ist die ebenso einfache wie systematisch tadellose Gliederung des Lehrganzen gegeben: Von des Menschen Elend (Fr. 3 bis 11); von des Menschen Erlösung (Fr. 12 bis 85); von der Dankbarkeit (Fr. 86—126), nach Röm. 7, 24 f. Das Elend soll aus der unmöglich zu haltenden Forderung des Gesetzes Gottes erkannt werden, kraft der wir dem Fluche verfallen sind. Für die Erlösung wird ein Erlöser zunächst scholastisch konstruiert, der für uns der Gerechtigkeit Gottes genug tut, ferner die Wirklichkeit eines solchen Erlösers aus dem Evangelium belegt, dann eine Definition vom Glauben gegeben und die Notwendigkeit eingeschärft, alles zu glauben, »was uns im Evangelium verheifsen wird, welches uns die Artikel unseres allgemeinen, ungezweifelten christlichen Glaubens in einer Summa lehren«. Es folgen die drei Artikel, die nun in 39 Fragen abgehandelt werden mit zum Teil vortrefflicher Betonung der subjektiven praktischen Bedeutung dieses Glaubens, bes. heim 1. Artikel (Fr. 26—28). An den 3. Artikel wird (Fr. 65—85) die Lehre von den Sakramenten und vom Schlüsselamt (Predigt des Evangeliums und christliche Bufszucht) angeschlossen. Der dritte Teil behandelt sodann nach dem Nachweis der Notwendigkeit von guten Werken und der Bufse das Gesetz (Fr. 92 bis 115) und das Gebet des Herrn (Fr. 116 bis 129).

Der Heidelberger Katechismus ist gerade dreimal so umfangreich wie der kleine Luthersche und mehr als sechsmal wie der Brenzische, also schon aus diesem Grunde für die elementare Unterweisung schwierig zu behandeln; von der wörtlichen Einprägung des Ganzen mufs auf jeden Fall abgesehen werden. Viel bedenklicher aber fällt ins Gewicht der doktrinäre Charakter des Ganzen nach Anlage und Fassung, der den schönen auf das Subjekt zielenden Grundgedanken der ersten Frage völlig überwuchert, sodann die nichts weniger als kindesgemäfse, sondern häufig rein theologisch-scholastische Formulierung der einzelnen Lehrsätze, der Umfang und die Schwerfälligkeit vieler Antworten usw., so dafs die Zweckmäfsigkeit dieses Katechismus als Grundlage für die Einführung Unmündiger in die christliche Wahrheit entschieden bestritten werden mufs. Er hat

*) Da der Heidelberger Katechismus vielleicht nicht jedem zur Hand ist, setzen wir die klassische Antwort hierher: »Dafs ich mit Leib und Seele, beide im Leben und im Sterben, nicht mein, sondern meines getreuen Heilandes Jesu Christi eigen bin, der mit seinem teuren Blut für alle meine Sünden vollkömmlich bezahlet und mich aus aller Gewalt des Teufels erlöset hat und also bewahret, dafs ohne den Willen meines Vaters im Himmel kein Haar fallen kann, ja auch mir alles zu meiner Seligkeit dienen mufs. Darum er mich auch durch seinen heiligen Geist des ewigen Lebens versichert und ihm forthin zu leben von Herzen willig und bereit macht.«

eben zur »Durchführung der reformierten Lehre«, nicht zum Leitfaden für Kinder ursprünglich dienen sollen. Als kirchliches Lehr- und Bekenntnisbuch dagegen hat er seine grofsen Verdienste und nicht wenige Antworten sind Muster kraftvoller und erbaulicher Prägung der christlichen Glaubenserkenntnis.

c) Der kleine Katechismus des Peter Canisius, des ersten Jesuitenprovinzials in Deutschland wurde auf Veranlassung Kaiser Ferdinands, nachdem der grofse schon 1555 vorgelegen, 1559 lateinisch und 1563 deutsch herausgegeben. Er gliedert sich in fünf Hauptstücke: Von dem Glauben und apostolischer Glaubensverfassung, Von der Hoffnung und Gebet des Herrn oder Vaterunser, Von der Liebe und zehn Geboten, Von den Sakramenten, Von Pflicht und Schuldigkeit christlicher Gerechtigkeit. Das erste Hauptstück erklärt kurz die 12 Artikel der »apostolischen Glaubensverfassung«, die dann zur Trinitätslehre zusammengefafst und mit der wiederholten und verschärften Lehre von der Kirche abgeschlossen werden. Im zweiten Hauptstück wird das Vaterunser nach seinen sieben Bitten einzeln erklärt, dann nach seinen beiden Hauptteilen (1.—4., 5. bis 7. Bitte) zusammengefafst; der »englische Grufs« (Ave Maria) schliefst sich daran an. Das dritte enthält das Doppelgebot der Liebe mit Heranziehung von 1. Kor. 13, Erklärung der 10 Gebote und Einschärfung von 5 Ceremonialgeboten der Kirche. Das vierte behandelt die sieben Sakramente, das fünfte die verwickelte Lehre von der Sünde und ihren Arten und ebenso von den guten Werken und Tugenden und endlich von den acht Seligkeiten, den drei evangelischen Räten und den letzten Dingen.

Dieser römische Katechismus, ungefähr ebenso umfangreich wie der Heidelberger, steht, was die Anordnung betrifft, weit hinter demselben zurück (z. B. wird von der Sünde erst im letzten Hauptstück gehandelt); er nähert sich in der systemlosen Nebeneinanderstellung von fünf Hauptstücken dem Lutherschen. Wie der Heidelberger legt er grofses Gewicht auf korrekte Formulierung der kirchlichen Lehrsätze und Definitionen, übertrifft aber beide evangelischen Katechismen, dem römischen Charakter entsprechend, in der stärkeren Betonung des praktischen Zwecks der streng kirchlichen Erziehung.

d) Der Katechismus der orthodox-katholisch-orientalischen Kirche ist dagegen wieder ein sehr ausführliches Lehrbuch des religiösen und kirchlichen Wissens und zwar in recht klarer, einfacher Gliederung. In der Einleitung werden »Vorbegriffe« von Katechismus und Glaube,*) von der göttlichen Offenbarung, von der heiligen Tradition und heiligen Schrift dargelegt und sodann die Anordnung des Katechismus angegeben, der nach den Hauptbegriffen Glaube, Liebe, Hoffnung sich gliedert, ähnlich dem Canisiusschen Katechismus, nur dafs die Liebe mit der Erklärung der 10 Gebote der Hoffnung vorangestellt, die Sakramentslehre in den zehnten Glaubensartikel nach dem in der griechischen Kirche allein gebräuchlichen Nicänischen Symbol eingefügt wird und auch noch ein Kapitel von der Gerechtigkeit nachgehinkt kommt. Auch hier werden die (neun) Seligkeitssprüche der Bergpredigt ausführlich behandelt, aber im dritten Teile von der Hoffnung und dem Gebet, als würdige Krönung des Ganzen.

Dieser Katechismus ist etwa $2^1/_2$ mal so grofs wie der Heidelberger, also noch viel weniger zum Lernbuch geeignet. Es ist so ziemlich der ganze dogmatische Stoff, dem wir in unseren ausführlichen Katechismus-Bearbeitungen zu begegnen gewohnt sind, da hineingearbeitet.

e) Vergleichung derselben und unierte Katechismen. Alle drei letztgenannten Lehrbücher entsprechen den oben entwickelten Anforderungen an einen aus

*) Bemerkenswert ist die schöne Definition vom Glauben: »Der Glaube ist die innige Aufnahme des Evangeliums, d. h. die herzliche Aufnahme der frohen Botschaft über die durch den eingeborenen Sohn Gottes bewirkte Erlösung der Menschen und die daraus folgende sichere Überzeugung von der künftigen Seligkeit der Gläubigen«, eine Definition, die sich vor der römischen: »Der Glaube ist eine Gabe Gottes und ein Licht, wodurch der Mensch erleuchtet festiglich allem dem beifällt, was Gott hat offenbaret und durch die Kirche uns zu glauben vorgetragen, es sei gleich in der Bibel geschrieben oder nicht« vorteilhaft auszeichnet und auch der des Heidelberger, die mit »nicht allein«, »sondern auch« das Fürwahrhalten neben das »herzliche Vertrauen« stellt (Fr. 21), den Rang streitig macht.

dem praktischen Glaubensleben geschöpften und dasselbe zur Darstellung bringenden Katechismus durchaus nicht; sie sind alle zu dogmatisch-systematisch und doktrinär gehalten, bemühen sich alle vorzugsweise um regelrechte Begriffsentwicklung. Nur der römische zieht, wie erwähnt, mehr auf das praktische Leben zielenden Stoff heran. Wenn den Grundsätzen des Protestantismus gemäfs schon ein theologisches System der Gegenwart nicht Anspruch auf allgemeine kirchliche Geltung erheben kann, so darf bei der fortschreitenden Glaubenserkenntnis noch weniger ein vor 300 Jahren verfafster, in vielen Punkten theologisch formulierter Leitfaden der Glaubenslehre als dauernd und in jeder Hinsicht gültiges Normallehrbuch sich behaupten wollen. Der Heidelberger Katechismus enthält aber eine Reihe von unhaltbaren Erklärungen und Theologumenen, die unmöglich als mafsgebende Ziele für den Unterricht festgehalten werden können.

Da das Luthersche und Heidelberger Enchiridion als Konfessionskatechismen gelten, wenn auch der konfessionelle Sondercharakter nur in letzterem deutlicher hervortritt, so war es für unierte Landeskirchen ein Bedürfnis, evangelische Katechismen herzustellen, in denen das Sonderbekenntnis nicht zum Ausdruck kam. Man hat es meist dabei bewenden lassen, eine mehr oder minder glückliche Verschmelzung des kleinen Lutherschen und des Pfälzischen zu veranstalten, gewöhnlich mit der Anordnung des letzteren und den besten Erklärungen des ersteren. So in Baden und Rheinland. Die unierte Kirche Preufsens hat auf diesen Versuch verzichtet und läfst die Gemeinden frei wählen. Dagegen hat man im Herzogtum Anhalt den kleinen Lutherschen Katechismus allgemein, auch in den reformierten Gemeinden als kirchliches Lehrbuch eingeführt, ausdrücklich nicht als Bekenntnisschrift im engeren Sinne, sondern als »herrliches Volksbuch der gesamten deutschen Reformation«, das das Volk »mit dem Glauben der Väter und mit der ganzen evangelischen Kirche verbinden« soll.

Somit sehen wir uns schliefslich auf Luthers Katechismus verwiesen, dem gegenüber der Brenzische kaum ernstlich in Betracht kommen kann. Wir haben nun allen Grund, dieses vielgepriesene und viel kritisierte Bekenntnisbüchlein genau zu betrachten und namentlich auf seinen pädagogischen Wert zu prüfen.

4. Luthers kleiner Katechismus. a) Luthers Arbeit und Absicht; allgemeine Bedeutung des Katechismus. Luther hat nach manchen Vorarbeiten zur Erklärung der Gebote, des Vaterunsers und des Glaubens, besonders in der »Kurzen Form der zehn Gebote, des Glaubens und des Vaterunsers« von 1520, nach gründlichen Studien und unter Verwertung der früheren katechetischen Leistungen*) und mit vollem Bewufstsein der Schwierigkeit und grofsen Verantwortlichkeit des Werkes 1529, nach Abfassung seines grofsen Katechismus für die Pfarrer, auch sein »Enchiridion« für die Einfältigen veröffentlicht. »Diesen Katechismus oder christliche Lehre in solch kleine schlechte Form zu stellen, hat mich gezwungen und gedrungen die klägliche Not, so ich neulich erfahren habe, da ich auch ein Visitator war«, ... »dafs der gemeine Mann doch gar nichts weifs von der christlichen Lehre, ... können weder das Vaterunser, noch den Glauben und die 10 Gebote, leben dahin wie das liebe Vieh.« Er gibt nun diese Hauptstücke und legt sie kurz aus, »wie ein Hausvater sie seinen Kindern und Gesinde soll einfältiglich fürhalten«. Er legt den Pfarrern dringend ans Herz, »den Katechismus in die Leute, sonderlich in das junge Volk zu bringen«.

Es sind nach Luthers ausgesprochener Absicht die altkirchlichen Lehrstücke, die er gleich mächtigen Quadersteinen in seinem Katechismus nebeneinander stellte. »Diesen Unterricht weifs ich nicht schlechter noch besser zu stellen, denn er bereits ist gestellt von Anfang der Christenheit und

*) Zahlreiche evangelische Katechismen und Katechismusversuche gehen dem Lutherschen voraus (vergl. F. Cohrs, Die evang. Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion, 4 Bde. 1900—1902); zahlreiche, und darunter wertvolle folgen ihm (vergl. J. M. Reu, Quellen zur Geschichte des kirchlichen Unterrichts in der evang. Kirche Deutschlands zwischen 1530 u. 1660, Gütersloh 1904, I. Bd.) — Auf diese Katechismusphilologie u. -Geschichte, namentlich auf die lehrreiche Entstehungsgeschichte des Katechismus, auf das Verhältnis des kleinen zum grofsen Katechismus usw. einzugehen, verbietet der knappe Rahmen dieser Arbeit.

bisher geblieben, nämlich die drei Stücke: die zehn Gebote, der Glaube und das Vaterunser.« Neben diesen den Christenstand jedes Gläubigen bestimmenden und umfassenden Stücken kommen als zweiter Teil die besonderen Handlungen der Kirche, Taufe, heil. Abendmahl und Amt der Schlüssel, und als dritter oder Anhang die praktisch unmittelbare Anweisung zur Lebensordnung und Übung der Christen in den Gebeten und der Haustafel. Am richtigsten werden wohl fünf Hauptstücke gezählt und der Abschnitt vom Schlüsselamt als Zwischenstück zwischen dem vierten und fünften gerechnet.

Die hohe kirchliche Bedeutung dieses kernigen schlichten Glaubensbüchleins, das 1580 samt dem grofsen Katechismus unter die Bekenntnisse der evangelisch-lutherischen Kirche aufgenommen wurde, wird von keiner Seite bestritten: als kurze »Laienbibel«, wie Luther selbst es nannte, als gemeinfafslicher Inbegriff dessen, was christliche Glaubensanschauung und -übung ist, als ein Bekenntnis- und Gebetbüchlein des frommen Christen tut es zweifelsohne dauernd unschätzbare Dienste; hervorragende Theologen, Pädagogen und Historiker wie L. v. Ranke wissen sich nicht genug zu tun, den unvergänglichen Wert dieses gerade in seiner Knappheit, Einfalt und Tiefe unübertrefflichen Meisterwerks zu preisen. Ob es aber als die geeignetste Grundlage des abschliefsenden Religionsunterrichts noch angesehen werden kann, wird gegenwärtig stark bezweifelt. Es ist daher sorgsam zu prüfen, inwieweit dem Bekenntniskleinod noch ein bleibender pädagogischer Wert zuzuerkennen ist.

b) Bleibender pädagogischer Wert. α) Katechetischen Religionsunterricht im gegenwärtigen Sinne kannte Luther nicht; er dachte nicht entfernt daran, mit seinem Katechismus den Text für eine schulmäfsige Unterweisung in der Heilslehre zu liefern, einen Leitfaden zu schaffen, über dessen einzelne Stücke und Sätze lang und breit katechesiert werden sollte. Kein Schulbuch wollte er den Christen darbieten, sondern ein evangelisches Glaubens-, Gebets- und Lebensbüchlein. Wie wenig er bei der Abfassung des Katechismus von didaktischen Gesichtspunkten bestimmt wurde, wie ausschliefslich er sich von rein praktisch-bekenntnismäfsigen Zielen leiten liefs, zeigt in voller Deutlichkeit die Vorrede zur »Kurzen Form der 10 Gebote, des Glaubens und des V. U.« von 1520, seiner wichtigsten katechetischen Vorarbeit: »Denn drei Dingk sein noth einem Menschen zu wissen, dafs er selig werde. Das erst, dafs er wisse, was er thun und lassen soll. Zum andern, wenn er nu sieht, dafs er es nit thun noch lassen kann, aus seinen Kräften, dafs er wisse, wo ers nehmen und suchen und finden soll, damit er dasselb thun und lassen muge. Zum dritten, dafs er wisse, wie er es suchen und holen soll.... Also lehren die Gebot den Menschen sein Krankheit erkennen, dafs er sieht und empfindet, was er thun und nit thun, lassen und nit lassen kann; und erkennt sich einen Sünder und bösen Menschen. Darnach hält ihm der Glaub fur und lehret ihn, wo er die Aerznei, die Gnaden finden soll, die ihm helf frumm werden, dafs er die Gebot halte; und zeigt ihm Gott und seine Barmherzigkeit, in Christo erzeigt und angeboten. Zum dritten lehret ihn das V. U., wie er dieselben begehren, holen und zu sich bringen soll, nämlich mit ordentlichem, demutigem, trostlichem Gebet; so wirds ihm geben, und wird also durch die Erfullung der Gebot Gottis selig.«

Also ist bei der pädagogischen Würdigung des kleinen Katechismus jeder Gedanke an ein eigentliches Lehrsystem mit logischer Anordnung, das durch einen obersten Lehrbegriff oder ein theologisches Prinzip beherrscht und zusammengehalten würde, grundsätzlich fernzuhalten. Noch weniger darf man aus dem organischen Bau des Katechismus eine künstliche Konstruktion nach heilsgeschichtlichem Schema machen, wie Zezschwitz will mit seiner »Trilogie«: »Moses, Christus, der Geist« oder »Heilsvorbereitung, Heilserscheinung und Leben im Heilsgeiste«, oder gar nach dogmatisch-heilsordnungsmäfsigem Schema die noch abstraktere Begriffsgliederung: Nachweis der Erlösungsbedürftigkeit, objektive Heilsdarbietung und subjektive Aneignung des Heils. Nicht eine Lehre vom Heil will der Reformator entwickeln, sondern den persönlichen Heilsstand selbst beschreiben. Er zeichnet das Leben eines rechten Christen nach seinen verschiedenen Seiten, wie er die göttliche Forderung, den

guten und gnädigen Gotteswillen sich stetig vorhält, um darnach zu wandeln und in dem Gottfürchten und -lieben oder dem Lusthaben am Gesetze des Herrn seine Seligkeit zu finden, aber auch zugleich sich durch diesen lauteren Sündenspiegel strafen zu lassen; wie er ferner Gottes Gnadenoffenbarung glaubend ergreift und sich zu ihr bekennt und darin den Trieb und die Kraft zu solchem Christenwandel gewinnt; wie er dann im besonderen die göttliche Gnadengabe durchs Gebet sich immer neu aneignet und bewahrt — diese dreifache praktische Betätigung des persönlichen Christenlebens will Luther in den drei ersten Hauptstücken schlicht und systemlos nebeneinander stellen. Jedesmal kommt der ganze Christenstand zur Geltung, nur von einer bestimmten Seite gefafst — im ersten Hauptstück wird auch das Glauben und Beten unter den betreffenden Gesichtspunkt gestellt, wie im zweiten das Leben nach Gottes Willen und das Beten, wie im dritten das Tun des Gotteswillens und das Glauben. Im zweiten Teil des Katechismus, den beiden letzten Hauptstücken nebst dem Zwischenstück von der Beichte erscheint ganz derselbe Christenstand wie in den ersten und zwar als vom Gemeindeleben getragen: die Begründung des Christenstandes durch die Aufnahme in die Gemeinschaft Christi seitens der Gemeinde und die Erhaltung darin durch die Feier in der Gemeinde mit der persönlichen Friedenszusicherung in der Beichte. Beide Hauptstücke nehmen die drei grundlegenden Hauptstücke in sich auf und stellen so das Ganze des christlichen Heils auf dieser höheren Stufe recht konzentriert dar. Die Zugaben vollends zeigen, wie es Luthern in seinem Katechismus ganz wesentlich auf allseitige Beleuchtung und Vermittlung praktischen Christenlebens ankommt.

Alle Hauptstücke gelten für dieselbe Gegenwart des Christenlebens (auch das vierte); wir haben hier nicht das systematisch aufgebaute Nacheinander eines logischen Gedankenfortschritts, sondern das Nebeneinander der verschiedenen Fassungen desselben Gegenstandes, des einen Heilsstandes oder Christenlebens; also in jedem Hauptstück ein Ganzes vom Christentum nur von einer besonderen Seite aus gefafst. Luthers Enchiridion ist ein Organismus, dessen einzelne Glieder sich gegenseitig voraussetzen und aufeinander beziehen.

Diese Eigentümlichkeit des kleinen Katechismus ist es, die bei seiner pädagogischen Würdigung in erster Linie zu beachten ist.

β) In dieser Eigenart des Katechismus spiegelt sich die starke Subjektivität wider, mit der Luther das Christentum als Evangelium erfafst hat, als die »Kraft Gottes, die da selig macht alle die daran glauben« (Röm. 1, 16). Der Katechismus bietet kein geschlossenes Lehrsystem, sondern sozusagen ein Lebenssystem, d. h. christliches Leben aus Gott und mit Gott sucht er in seinen Hauptformen und Äufserungsweisen zu fassen und zusammen zu ordnen, und die lebendige Anschauung und das Verständnis dieses Lebens soll den unmündigen Christen als Lehre zu seiner Seligkeit, d. h. zur Gewinnung desselben Lebens dienlich sein. Dies ist die Darlegung des noch nicht theologisch verarbeiteten Evangeliums, der Heilsbotschaft, in der Gott seinen Willen zu unserm Leben offenbart, das Evangelium, das ganz persönlich erwecklich und tröstlich anhebt: »Siehe, ich verkündige euch grofse Freude«. Das Evangelium lehrt uns, den heiligen Gotteswillen als einen »gnädigen und guten Willen« verstehen und macht uns Lust zu der göttlichen Forderung, um nach und in derselben selig zu leben, und gerade auf diesem Wege führt es uns in die Selbsterkenntnis und Bufse tiefer hinein, als das starre Gesetz es vermag; das Evangelium macht unser Herz gewifs und getrost, Gott als unsern Vater, Christum als unsern Herrn, den heiligen Geist als unsern Tröster und Heiliger im Glauben zu erfassen und festzuhalten; das Evangelium lehrt uns alle Gnadengüter Gottes durchs Gebet zu erwerben und immer neu zu gewinnen; das Evangelium wird unter sichtbaren Zeichen uns vermittelt in den Sakramenten. Ist dies der Hauptinhalt des Evangeliums nach seinen verschiedenen wesentlichen Seiten hin, so deckt sich das Evangelium mit dem Lehrgehalt des lutherischen Katechismus. Bringt er das Evangelium zum richtigen Ausdruck, so ist er, wie Luther beabsichtigt, »die rechte Laienbibel, darinnen der ganze Inhalt der christlichen Lehre begriffen ist, so einem jeden Christen zur Seligkeit vonnöten.«

Subjektiv gefafst also beschreibt der Katechismus den persönlichen Heilsstand des gläubigen Christen; objektiv bietet er den Kern des Wortes Gottes, den Inbegriff des Evangeliums, zu dem sich der Christ mit seinem ganzen Leben bekennt. Und eben darum behält er auch objektiv seinen »persönlichen« Charakter im Gegensatz zu einer unpersönlichen, abstrakten Lehrdarstellung. Denn das Evangelium ist eben nicht die Offenbarung einer Summe von übernatürlichen Wahrheiten, denen zuzustimmen für uns Pflicht und Bedingung der Seligkeit wäre, sondern es ist ein wirkliches Wort Gottes, eine Mitteilung von Person zu Person, die Offenbarung des Herzens Gottes selbst, wodurch der persönliche Gott unsere Herzen sich zu eigen machen, uns zum Leben führen will. Es soll also in der Tat eine Lehre oder objektive Heilswahrheit im Katechismus zum Ausdruck oder zur Bezeugung kommen, eine Lehre nämlich derart, dafs wir Gott selbst »erkennen« lernen und dadurch »ewiges Leben« haben (Joh. 17, 4). Zu diesem persönlichen Kennenlernen und Wissen Gottes leitet uns das Evangelium an: es lehrt uns Gott in Christo anschauen oder als den Vater in Christo erkennen; als den Vater d. h. den Urheber alles Lebens und zwar im einzelnen als den Gesetzgeber, dessen Willen auf Leben abzielt, als den Schöpfer, Erlöser und Heiliger, der Leben gibt;*) als den Vater, der seine Kinder zur Ausübung der Lebensgemeinschaft im Gebet »locken will«; der ferner die Christen schon durch die Taufe in seine lebenverheifsende Kindschaft aufgenommen und durch das heilige Abendmahl darin erhalten will. Solch eine praktische lebenvermittelnde Lehre ist das Evangelium oder die Kunde von den Wohltaten Gottes in Christo, eine gewifs objektive Kunde, aber eine solche, die durch ihre eigene sich selbst bezeugende Kraft die Herzen ergreift und so subjektiven Glauben wirkt; denn das Ergriffensein von diesen Wohltaten oder ihr Innewerden einerseits und das immer bewufster werdende Ergreifen derselben anderseits ist der Glaube. Dafs der Katechismus das Evangelium entfaltet, hat also auch den Sinn, dafs er die Wohltaten oder Gnadengaben Gottes und unsern durch die sie mittelst des Glaubens gewirkten Heilsstand stufenweise zur Entfaltung bringt.*) Luthers Katechismus ist »Leben gewordenes, angewandtes Evangelium« (Eckert).

So unterscheidet sich das allein und unmittelbar aufs praktische Leben abzielende Evangelium wesentlich von der theoretischen Reflexion darüber, von der Dogmatik. Nie und nimmer darf daher der Katechismus als verjüngte Dogmatik oder auch nur als compendium rerum credendarum behandelt werden. Er hat es nur mit Religion zu tun, nicht mit Theologie. Es ist die Zusammenstellung des Evangeliums in Luthers Neuprägung des christlichen Glaubenszeugnisses**) und zugleich der Ausdruck persönlichsten Bekenntnisses zu dem Gott, der sich in den Heilsgütern seiner Offenbarung dem Glaubenden und Bekennenden kundgibt. Bekenntnis stellt

*) Es verdiente in der praktischen Katechese wohl mehr Beachtung, dafs die Gottesgabe des Lebens offenbar der Begriff ist, der die drei Artikel nach Luthers Erklärung zusammenhält, in dem sie gipfeln: »Gott hat uns dazu geschaffen, dafs er uns erlösete und heiligte« (Grofser Katechismus). Die Beziehung auch der anderen Hauptstücke auf diesen Leitbegriff ist nahe gelegt und ungesucht durchzuführen.

*) Unschwer läfst sich auch auf Grund dieser Feststellung und mit Benutzung der Übergänge in Luthers Grofsem Katechismus ein aufsteigender Gedankengang durch die 5 Hauptstücke hindurch gewinnen, wenn man darauf Gewicht legt. Gott will die Menschen beseligen, indem er ihnen seinen Willen zur inneren Aneignung im sittlichen Glauben vorhält, wir erkennen uns aber zu schwach, dies aus eigenen Kräften zu vollbringen und so bietet Gott die ganze Fülle seiner lebenwirkenden Wohltaten zum gläubigen Ergreifen dar, damit wir so die fehlende Kraft gewinnen, um in der Erfüllung der Gebote selig zu sein; aber auch dieser Glaube besitzt nur dann die volle Lebenskraft, wenn er genährt und getragen wird durch den Gebetsverkehr mit dem Vater; und schliefslich gibt uns angesichts alles unseres mangelhaften Wollens und Glaubens und Betens die sinnenfällig in den Sakramenten zugeeignete Gnadengabe Gottes die vollkommene Gewähr, in der wir unseres Heiles gewifs ausruhen dürfen. So werden die Schüler aufwärts geführt, um wie bei Wanderung um einen kegelförmigen Berg dasselbe Gebiet des Heils immer von neuem und zwar von einem immer erhöhten Punkte aus zu betrachten. (Vergl. hierzu und zu dem ganzen Abschnitt meinen Aufsatz in Zeitschr. f. evang. Religionsunt. 1893, S. 108 ff.)

**) Weitere Ausführungen hierzu in meinem Wort zur Katechismusfrage. 3. Aufl., S. 42 f.

nicht nur die ganz subjektiv gewendete Erklärung der drei Glaubensartikel dar; als Bekenntnis werden insbesondere auch die beiden Sakramentshandlungen gefafst, nämlich als Bekenntnis der Hausgemeinde bei der Taufe und Bekenntnis der gröfseren Gemeinde bei ihrer höchsten Kultusfeier, dem heiligen Abendmahl. In beiden bekennt sich die christliche Gemeinde zu dem Gott, der sich selbst uns gibt, zu Christo, in dem sie ihr vollkommenes Heil gefunden.

Auf diese Weise will der Katechismus in das Bekenntnis der Gemeinde einführen, nämlich so, dafs der Katechumen, von der Lebensmacht, die in der christlichen Gemeinde wirksam ist und im Katechismus zum Ausdruck kommt, ergriffen, Lust gewinnt, sich zu demselben Herrn zu bekennen, dem die anderen als ihrem göttlichen Freunde und Führer folgen, oder dafs er durch den Katechismus sich anweisen läfst, Jesu Jünger zu werden.

γ) Mit der Erkenntnis und Anerkennung dieser Eigenart des Lutherschen Katechismus als eines durchaus persönlichen und zugleich bekenntnismäfsigen Glaubenszeugnisses erledigen sich nun die gewichtigsten Einwürfe, die gegen seine pädagogische Brauchbarkeit erhoben werden. So hat z. B. der Vorwurf der »Unvollständigkeit« eben darin seinen Grund, dafs man aus dem Katechismus ein verkürztes Kompendium der Glaubenslehre machen wollte. Es war aber eine sehr kurzsichtige Verschlimmbesserung, wenn man diesen scheinbaren Mängeln nachhelfend alle zum christlichen Wissen für notwendig angesehenen Lehrstücke in den Katechismus hineinbaute und ihn in ganz willkürlicher Weise zu einer populären Dogmatik verwässerte. Es ist gerade für den pädagogisch gehandhabten Gesinnungsunterricht von unschätzbarem Werte, dafs nach Luthers Katechismus das Verständnis für die Göttlichkeit und Autorität der heiligen Schrift, für den Ernst und Fluch der Sünde, für Gottes Wesen und Eigenschaften usw. nicht in der üblichen Manier durch scholastisch begründete Lehrsätze vermittelt werden sollte, dafs die Belehrung nicht in der Form von erläuterten oder »entwickelten« Definitionen verläuft. Das »weise Verschweigen«, das Luther in so manchen Punkten übt, sollte gerade von Pädagogen dankbar anerkannt und weise verwertet werden!

Der für ein Lehrgebäude ferner höchst empfindliche Mangel an systematischer Gestaltung, die »Unordnung« des Katechismus wird, vom pädagogischen Gesichtspunkt aus betrachtet, zum offenbaren Vorzug, denn durch die innerlich fortschreitende und sozusagen in Schraubenwindungen aufsteigende fünffache Beschreibung desselben Gegenstandes mit ihren unverkennbaren, oft wörtlichen Zurückbeziehungen auf das Frühere drängt sich dem Katecheten ganz unwillkürlich das didaktisch so wichtige Gesetz der immanenten Wiederholung auf und verlangt Beachtung und Beobachtung.

Das Prinzip der »Anschauung als Fundament aller Erkenntnis« findet seine reichste und tiefste Anwendung auf diesen Katechismus, wenn man Gottschicks Wink beachtet: Das ist eine »unvergleichlich wertvolle Eigenschaft unseres Katechismus, dafs er alles, was er als Wahrheit für den Christen geltend macht, auf die Person Christi zurückführt, gar ungleich hierin der in Ihn später eingelegten Dogmatik.... Es bedarf nur des Hinweises, welch gewaltigen pädagogischen Hebel uns Luther hiermit in die Hand gegeben hat, dafs er uns als den Weg, christliche Glaubenserkenntnis zu erzielen, den gezeigt hat, den Eindruck, den die Person des Herrn auf Kindergemüter gewifs nicht verfehlt, einfach nur zur Klarheit zu bringen und so aus seiner anschaulichen Herrlichkeit allein Inhalt wie Beweis zu schöpfen.« Gottschick, Luther als Katechet, S. 23 f.

Noch vielmehr als bezüglich der intellektuellen Vermittlung tritt der pädagogische Wert des Lutherschen Katechismus darin hervor, dafs er der inneren Aneignung durchs Gemüt aufs trefflichste entgegenkommt und ihr den Weg bahnt. Denn er stellt das Christentum nicht als eine zunächst mit dem Verstande zu begreifende abstrakte Wissenssache, sondern prinzipiell und durchweg als persönliche Gewissenssache dar; alles darin zielt auf das persönliche Verhalten des Katechumenen hin; vergl. besonders die rein praktische Anlage und ethische Zuspitzung der Erklärung zum 1. und 2. Artikel; die ganze Haltung und Fassung der Erklärungen drängt dem

Katechumenen den Eindruck auf: »tua res agitur.«

Durch den Katechismus kommt der Katechumen bei entsprechender Unterweisung mit dem innern Leben des Reformators selbst in Berührung, wie schon Thilo in der Schmidschen Encyklopädie zum Artikel Katechismus bemerkt: »Die Erklärung Luthers wird sofort entwertet, wenn man sie aus dem Gesichtspunkt einer allgemeinen didaktischen Erläuterung ansieht; sie will vielmehr angesehen sein als ein Wort, aus welchem erkannt werden soll, wie die Persönlichkeit Luthers sich zu dem Text der Hauptstücke stellt.« »In seiner Erklärung gibt er seine Stimme zur Sache ab, sein Votum und Zeugnis; und beides ist von diesem Zeugen von Belang; er antwortet auf die Fragen aus der Fülle seiner Schrift- und Lebenserfahrung. So setzt der Katechismus Luthers nicht mit einem abstrakten Lehrbegriff, nicht mit einem Lehrstück, sondern in allererster Linie mit einer glaubenden Persönlichkeit in Beziehung, welche den katechetischen Inhalt als ihr Zeugnis mitteilt und nach ihrer Erfahrung auslegt. Hierdurch verliert die katechetische Handlung sofort alle Schulmäſsigkeit (Scholastizität) und wird das Lebenszeugnis eines in Kraft der Schrift und der Kirchengemeinschaft Hervorragenden und setzt jeden einzelnen in die allernächste Gedankengemeinschaft mit dem, der des Katechismus Vater selbst ist und der kirchliche Reformator.«*)

Der Katechismus bringt also das stets aufs praktische Leben sich beziehende und darin sich bewährende Bekenntnis christlicher Persönlichkeiten zum Ausdruck, die sich an der Person Christi gebildet haben und an deren lebendiger Anschauung und geistigem Umgang die sich entwickelnden Persönlichkeiten junger Christen stets neu sich zu bilden haben.

c) Schluſsbemerkungen und Bedenken. Genug, der Religionsunterricht, der in allen seinen Teilen auf die Gemütsbildung abzielt, kann für seine abschlieſsende Zusammenfassung gegenwärtig keine geeignetere Unterlage oder Richtlinien finden als die Hauptstücke des Lutherschen Katechismus. Er vermittelt bei richtiger Handhabung in der zugleich pädagogisch und evangelisch angemessensten Weise die »Einführung in das Bekenntnis der Gemeinde« und »befähigt« die Katechumenen, »an dem Leben der Gemeinde lebendigen Anteil zu nehmen«. So werden die christlichen Persönlichkeiten, aus denen die Gemeinde bestehen soll, erzogen.

Damit erklären wir keineswegs den Lutherschen Katechismus für das Ideal aller Vollkommenheit. Es lassen sich z. B. gegen die Beibehaltung des Dekalogs als geeignetste Normierung des christlichen Lebens nicht unwesentliche Bedenken erheben, die aber stark übertrieben zu werden pflegen und doch wohl durch den hervorragend »kirchlichen« Charakter dieses mit höchster Autorität ausgestatteten ältesten sittlich-religiösen Lehrstücks aufgewogen werden. Die Erklärung des Vaterunsers ferner leidet an wirklichen Schwierigkeiten und läſst z. B. die Anleitung zu einem Verständnis von dem Wesen des Reiches Gottes vermissen; die Sprache des Katechismus ist für unser Geschlecht nicht mehr in allen Wendungen, Ausdrücken und Satzverbindungen leicht verständlich. Auch aus diesem Grunde ist eine sklavische Bindung an den Buchstaben des Katechismus (genaue Exegese usw.) zu verwerfen. (Vergl. hierzu Vogt, Luthers Katechismus als Unterrichtsmittel, Zeitschrift für praktische Theologie XI, 930 ff.) Soviel aber dürften doch die obigen Erörterungen zeigen, daſs wir, die verschiedenen in Betracht kommenden Anforderungen uns vergegenwärtigend, den Lutherschen Katechismus nicht nur als das zur Zeit beste, sondern wirklich auch als ein gutes christliches Lehr- und Bekenntnisbüchlein schätzen und ihn dankbar und freudig verwerten dürfen als geeignetste Norm der abschlieſsenden Christenlehre. Wir brauchen uns nicht zu schämen, mit Luther selbst »ein Kind und Schüler des Katechismus zu bleiben« und auch gerne zu bleiben!

5. Behandlung des Katechismus im Unterricht. a) Katechismus und Bibel. Durch die hier vertretene Auffassung vom Wesen des Katechismus überhaupt und der Eigenart des Lutherschen insbesondere ist

*) Ähnlich Buchrucker: »Zeugnis vom Leben und für das Leben ist Luthers Lehre« (Katechetik S. 235).

die übliche Behandlung des Katechismus prinzipiell abgelehnt. Die meist gebräuchlichen Bearbeitungen des Lutherschen Katechismus, z. B. Schützes Schulkatechismus, entsprechen weder den dargelegten pädagogischen Anforderungen noch dem Charakter des Lutherschen Bekenntnisbüchleins. Sie geben eine popularisierte Dogmatik, deren einzelne Sätze und Definitionen rationell begründet und durch Heranziehung, und zwar oft recht willkürliche, einzelner abgerissener Bibelsprüche belegt und — unter dem Einflufs des Anschauungsprinzips — durch oft mit derselben Willkür herangezogene biblische Geschichten illustriert werden. Das ist das Verfahren der Scholastik und diese hat im pädagogischen und evangelischen Unterricht keinen Raum mehr. Es handelt sich nach dem bisher Dargelegten beim Katechismusunterricht überhaupt nicht um die Verständlichmachung fertig formulierter Katechismussätze, die an die Spitze gestellt und wie eine mathematische »Behauptung« bewiesen werden müfsten; vielmehr kann der eigentliche Lehrstoff nichts anderes als Erfahrbares und in geistiger Anschauung zu Beobachtendes und Nachzuerlebendes sein. Natürlich mufs dazu der beste, klassischeste Stoff gewählt werden. Die religiösen Klassiker des Christentums, wie Dörpfeld sie nennt, sind uns vor allem in der Bibel gegeben. Die heiligen Männer, von denen da erzählt wird, die religiösen Charaktere, die selbst zu Worte kommen, Propheten, Psalmisten und Apostel — und nachher besonders noch unsere besten Kirchenliederdichter — sind es, die durch die Offenbarung ihres reichen Innenlebens eine Quelle für die innere Bereicherung des Lernenden an tiefen und frommen Vorstellungen darbieten, die dann durch denkende Verarbeitung in gewissen Sätzen zusammengefafst werden können. Die Sätze, zu denen man so gelangt, sind Katechismussätze, mag nun, in besonders günstigem Falle, der Katechumen sie ganz selbständig und individuell ausprägen, mag er, was die Regel sein wird, in einem Spruch, Liedervers oder einem Satz des kirchlichen Katechismus den treffendsten Ausdruck für das Erkannte anerkennen oder mag man, nachdem Katechet und Schüler die erarbeiteten Gedanken gemeinsam irgendwie formuliert haben, schliefslich das Gewonnene mit dem Katechismussatz vergleichen: »Das war es, was Luther, was unsere kirchliche Gemeinschaft meint mit dem hier gegebenen Ausdruck.« Der Katechismussatz ist also auf jeden Fall nicht als Ausgangspunkt, sondern als Endpunkt der Entwicklung ins Auge zu fassen. Der Katechismus ist die reife Frucht, die aus der richtigen Verständigung über das in der heiligen Geschichte Beobachtete allmählich erwächst. Keineswegs aber verhält sich der Katechismus zur biblischen Geschichte wie der »Begriff« zur »Anschauung«; man soll »nicht aus den Trauben der biblischen Geschichte den Wein der Katechismuslehre keltern« wollen (Simons). Er soll das Ergebnis der Betrachtung bilden, wobei man nicht ängstlich und künstlich immer nur auf den gegebenen Wortlaut hinzuarbeiten braucht.

b) Christozentrische Behandlung des Katechismus. Ist insbesondere die Beobachtung richtig, dafs man in Christus den Schlüssel des Lutherschen Katechismus erkennen darf, dafs alle Hauptstücke sich auf Christus beziehen und in ihm ihr volles Verständnis finden, so ist uns damit Jesu Leben selbst als der vorzüglichste Lehrstoff zur Gewinnung der Katechismusgedanken und -Maximen an die Hand gegeben. In dem Leben Jesu ist zweierlei zu schauen, zunächst die Selbstdarstellung eines gottinnigen, den Willen Gottes vollkommen erfüllenden, den himmlischen Vater von ganzem Herzen liebenden und ihm vertrauenden Menschen, also unseres sittlich-religiösen Ideals oder Urbilds und sodann die Offenbarung des göttlichen Wesens selbst, die Enthüllung und der Vollzug des Liebesrates Gottes. Die Behandlung des Katechismus gipfelt also darin, einerseits das Charakterbild Jesu den Katechumenen eindrücklich und verständlich zu machen, sein jugendliches Interesse und Idealbedürfnis an diesen göttlichen Meister zu heften und zu fesseln, so dafs ihm »Christus unser Held« selbst das Herz abgewinnt; anderseits ihm Gott in Christo zur Anschauung und die Wohltat Christi innerlich nahe zu bringen. Es bedarf hier nicht der weiteren Ausführung, dafs gerade das Heldenhafte, das Erhebende und Befreiende, das aus Jesu Demut, Sanftmut und

Aufopferung an seinen Jüngern zur Wirkung kommt, in deutliche Beleuchtung gerückt werden mufs, um das von anderen Idealen der Menschengröfse bestochene junge Gemüt für dieses göttliche Ideal zu begeistern und mitzureifsen. In der Hauptsache wäre also Jesu Leben als ein grofses Anschauungsbild der Katechismuslehre zu Grunde zu legen; um diese höchste persönliche Offenbarung unserer Religion gruppieren sich die anderen Gottesmänner vorbereitend oder nacheifernd, von Jesu Geist belebt, daran lehnt sich das Leben der ersten Christengemeinde und der späteren hervorragenden Christusjünger an, in denen Jesus lebt. Mit der Verständigung über den Sinn dieses gewaltigen Bildes hat es der Katechismusunterricht zu tun. Für den christlichen Katechumenen soll es sich ganz wesentlich um die persönliche Frage handeln: Was siehest du an Christus, was bedeutet er dir? Durch solche Behandlung wäre jedem Scholastizismus und Dogmatismus im Katechismusunterricht die Wurzel abgegraben.

c) Katechismusstufen. Eine solche Behandlung, die sich auf die Verständlichmachung des Werkes und der Person Christi konzentriert (»christozentrische Behandlung des Katechismus«,*) eignet sich natürlich nur für den abschliefsenden zusammenhängenden Katechismusunterricht. Es liegt auf der Hand, dafs Katechismusgedanken überall bei jedem religiösen Stoff und auf jeder Unterrichtsstufe sich mit einflechten, wie wir überhaupt natürlich nur von einer einheitlichen, planmäfsigen Konzentration des Religionsunterrichts, nicht von einem losen Nebeneinander der verschiedenen »Fächer«, Biblische Geschichte, Bibellesen, Kirchenlied, Katechismus und Perikope usw. etwas wissen wollen. Der gesamte religiöse Lehrstoff ist ja nach wissenschaftlicher Terminologie Katechismus, d. h. Unterlage eines festgefügten Gebäudes religiös-sittlicher Vorstellungen. Ein weitblickender Lehrer wird es gerade darauf anlegen, die gelegentlichen, bei der biblischen Geschichte, dem Liede usw. zu gewinnenden Gedankenfäden sorgfältig zu spinnen und ein starkes lückenloses Gewebe daraus vorzubereiten. Für den sicheren Anbau religiösen Lebens in dem Schüler und die Erhaltung seiner geistigen Spannkraft ist es wesentlich, dafs er nicht sofort in eine zusammenhängende, wenn auch erst nur worterklärende und »zergliedernde« Betrachtung des Katechismus eingeführt wird, sondern die wichtigsten Katechismussätze je nach Gelegenheit und Bedarf im Anschlufs an behandelte biblische Geschichte usw. kennen lernt.*)

Die Bearbeitung der biblischen Geschichte, die überhaupt stets den Konzentrationsstoff darzustellen hat, in ihrem geschichtlichen Zusammenhange würde also zunächst für die Auswahl des Katechismusstoffes mafsgebend sein. Und zwar nicht nur auf der mittleren Stufe der Volksschule, wo kein anderer (»selbständiger«), Katechismusunterricht in Frage kommen sollte, sondern auch auf der Oberstufe ist eine

*) Vergl. hierzu auch H. A. Köstlins Grundsätze über die Behandlung des kleinen Lutherschen Katechismus in »Halte was du hast« 1892, XVI, S. 97 ff.

5. These. Da die Grundlage und den Mittelpunkt des christlichen Heilsglaubens in erster Linie nicht sowohl Lehrmitteilung als vielmehr das in Jesus Christus erschienene ewige Leben, als Tatsache und Anschauung, bildet, so fordert die gestellte Aufgabe die innigste Verknüpfung des Katechismusunterrichts mit der biblischen Geschichte.

Diese ist nicht blofs als Veranschaulichungsmittel und Beleg der einzelnen Katechismuswahrheit, sondern als die eigentliche Grundlage des Katechismusunterrichts zu behandeln, die Katechismuswahrheit als die das Verständnis der Heilsgeschichte erschliefsende Formel zu erweisen.

6. These. Aus der Bedeutung der Person Jesu, wie aus der Anlage des Katechismus ergibt sich die Forderung christozentrischer Behandlung. Dies bedingt jedoch nur die Art und Weise, wie die einzelnen Lehrstücke anzufassen sind (als methodisches Prinzip).

7. These. Da der christliche Heilsglaube nicht in mechanischer Erfüllung von Glaubenspflichten besteht, sondern Gehorsam des Gewissens gegen die in Jesus Christus vor uns tretende lebendige Wahrheit ist, so ist durch die biblische Geschichte gewonnene, durch den Katechismus zum Verständnis gebrachte Anschauung von dem in Jesus Christus gegebenen Heil mit dem in jedem Menschen lebenden Heilsbedürfnis, sowie mit den Forderungen des angeborenen Wahrheits- und Rechtstriebes in lebendige Beziehung zu bringen und so Jesus Christus als der Weg zu erweisen, auf welchem der Mensch allein zur Ruhe kommt.

*) Solche analytische Katechismusbehandlung wird namentlich von Dr. Zange-Erfurt glücklich durchgeführt in Zeitschrift für evangelischen Religionsunterricht, 1894.

derartige Behandlung des Katechismus, die sich allein nach dem gegebenen geschichtlichen Stoffe richtet, denkbar; also etwa die Durcharbeitung des 2. Artikels im Anschlufs an das in seinem geschichtlichen Zusammenhange betrachtete Leben Jesu, des 3. Artikels im Anschlufs an die Apostelgeschichte. So handhabt Dr. Thrändorf in sehr beachtenswerten Versuchen die Sache. Für den abschliefsenden Unterricht mufs aber doch wohl der Gang und Zusammenhang des Katechismus für die Auswahl des geschichtlichen Stoffes mafsgebend sein und nicht umgekehrt. Es handelt sich da um die Zusammenfassung und gedankliche Ordnung alles früher Erarbeiteten, bei der also auf mannigfaltigen konkreten Stoff zurückverwiesen wird.

Literatur: Die Normalkatechismen der christlichen Kirche. Zusammengestellt von Dr. Karl Buchrucker. Nürnberg 1890. — K. Knoke, D. M. Luthers Kleiner Katechismus nach den ältesten Ausgaben. Halle 1904. — O. Albrecht, Der kleine Katechismus D. Martin Luthers nach der Ausgabe vom Jahr 1536. Ebenda 1905. — Für den Heidelberger M. A. Gooszen, Der Heidelberger Katechismus. 1889.

Zum Verständnis und Auffassung des Lutherschen Katechismus: G. v. Zezschwitz, Luthers kleiner Katechismus, seine Bedeutung und seine Urgestalt. Leipzig 1881. — J. Gottschick, Luther als Katechet. Giefsen 1883. — K. Knoke, Über Katechismusunterricht. Hannover 1886. — L. Schultze, Katechetische Bausteine. Magdeburg. — G. von Rohden, Ein Wort zur Katechismusfrage. 3. Aufl. Gotha 1902; hierin ist auch der Hauptinhalt der völlig vergriffenen Schrift Über christozentrische Behandlung des lutherischen Katechismus von 1891, die zum ersten Male die Idee der Christozentrizität des Katechismus durchführte, einbezogen.

Zur Katechismuserklärung: Hempel, Zum Katechismusunterrichte. Leipzig 1885. — F. Herm. Kahle. Der kleine Katechismus Luthers. Breslau, 1882 anschaulich, kurz und einfach erklärt. — A. Grüllich, Skizzen zur unterrichtlichen Behandlung des kleinen Katechismus Dr. Luthers. Meifsen 1887. — Schumann, Handbuch des Katechismusunterrichts. Hannover 1884. — Albert Fricke, Handbuch des Katechismusunterrichts; zugleich Buch der Beispiele. Ebenda 1886. — Karl Buchrucker, Der Katechismusunterricht. Nürnberg 1886. — B. Dörries, Der kleine Katechismus Dr. M. Luthers. Göttingen 1898. — Dr. Theodor Kaftan, Auslegung des lutherischen Katechismus. Schleswig 1892. Gegenwärtig die gediegenste Katechismuserklärung. — G. v. Zezschwitz, Die Christenlehre im Zusammenhang. Leipzig 1883. — O. Thelemann, Handreichung zum Heidelberger Katechismus. — Ed. Stricker, Ev. Christenlehre unter Zugrundelegung des Heidelberger Katechismus.

Zur Verschmelzung von Katechismusunterricht mit biblischer Geschichte: Thrändorf, Der Religionsunterricht. 1. Das Leben Jesu und der I. u. II. Artikel. Die Apostelgeschichte und der III. Artikel. 3. Aufl. Dresden 1904.

Düsseldorf. G. von Rohden.

Kehr, Karl

1. Lebensgang. 2. Pädagogische Bedeutung. 3. Würdigung.

1. Lebensgang. Karl Kehr wurde am 6. April 1830 zu Goldbach in Thüringen geboren und im Seminar zu Gotha zum Volksschullehrer ausgebildet. Nachdem er in Gotha und Ruhla Erfahrungen in der Volksschule und Gewerbeschule gesammelt hatte, wurde er 1859 zum Direktor der Bürger- und Gewerbschule in Waltershausen und 1863 zum Seminarlehrer in Gotha ernannt. Schon von seinem Eintritt in den Seminardienst an hatte Kehr den Unterricht in der praktischen Pädagogik und die Leitung der Seminarschule in der Hand gehabt; nach dem Tode des als Geschichtsschreiber der Pädagogik bekannten Seminar-Direktors Dr. K. Schmidt (1864) übernahm er auch den Unterricht in der Psychologie, der Logik und der theoretischen Pädagogik; unter Schmidts Nachfolger Dittes, der die letzteren Fächer übernahm, hatte er neben der praktischen Pädagogik noch den Unterricht in der Geschichte der Pädagogik zu erteilen. So war er theoretisch und praktisch vorbereitet zur Übernahme der Seminardirektorstelle, die ihm 1872 übertragen wurde. Zwei Meister der Pädagogik hatte Kehr zu Lehrmeistern gehabt; an ihnen hatte er ein Vorbild gehabt, unter ihnen die Licht- und Schattenseiten der Lehrerbildung kennen gelernt, und nach den gewonnenen Erkenntnissen wollte er nunmehr dieselbe gestalten. Das gothaische Volksschulgesetz von 1863 hatte das Volksschulwesen des Herzogtums Gotha in zeitgemäfse Bahnen geleitet; an der Ausarbeitung desselben hatte Dr. K. Schmidt mitgewirkt. Als Bedingung für den Eintritt in das Seminar war in diesem Gesetz die Reife für die Sekunda des vollklassigen Gymnasiums oder für die Prima der Realschule gestellt; sowohl Dittes als Kehr

sprechen sich infolge der von ihnen gemachten Erfahrungen gegen diese Art der Vorbildung fürs Seminar aus. Kehr erklärte sich daher im Verein mit den anderen Seminarlehrern gegen diese Vorbildung und zwar weil sie: 1. nach keiner Seite hin einen Abschlufs zeigte; 2. in keiner Weise einen Anschlufs ans Seminar zeigte; 3. meist nur gering beanlagte Schüler dem Seminar zuführte; 4. zu teuer war; auch ging die Schülerzahl des Seminars innerhalb 10 Jahren von 76 auf 27 herab, was Kehr auch der Art der Vorbildung zur Last legte. Kehr legte seine Bedenken in ausführlicher Begründung in einer Denkschrift an das Staatsministerium nieder und brachte die Errichtung einer an die Volksschule sich anschliefsenden vierklassigen »Fortbildungsschule« als Vorbildungsanstalt für die Zöglinge des Seminars in Vorschlag. Um Kehr Gelegenheit zur eingehenden Prüfung und Beurteilung des vorliegenden Gegenstandes zu geben, gab ihm das Ministerium 1871 den Auftrag, eine Anzahl preufsische und sächsische Seminare zu besuchen. Kurz darauf wurde Kehr zum Direktor des Seminars in Gotha ernannt; er nahm die Stelle unter der Bedingung an, dafs die Vorbildung der Seminarzöglinge in seinem Sinne geändert würde. Allein das Ministerium vermochte den Landtag so schnell nicht für diese Reformen zu gewinnen; sein Antrag wurde vertagt. Kehr aber wirkte um so eifriger dafür; er gründete 1872 im Anschlufs an die allgemeine Deutsche Lehrerversammlung eine Seminar-Sektion und besprach darin die von ihm geplante Vorbildung der Seminaristen. Der Landtag in Gotha lehnte aber dieselbe ab; hier hatten also Kehrs Ansichten keine Aussicht auf Verwirklichung. Dies war es wohl hauptsächlich, was Kehr veranlafste, die Berufung zum Seminardirektor in Halberstadt anzunehmen; hier und später als Seminardirektor in Erfurt wirkte er bis zu seinem Tode (1885) an der Gestaltung der Lehrerbildung im Sinne der »Allgemeinen Bestimmungen« von 1872.

2. Pädagogische Bedeutung. Die Bedeutung Kehrs als Pädagoge liegt in seiner praktischen Wirksamkeit und zwar einerseits in dem Einflufs, den er als Lehrer auf seine Schüler und die zahlreichen Besucher seiner Lehrstunden aus Deutschland und dem Ausland und andrerseits als Schriftsteller auf die deutsche und aufserdeutsche Lehrerschaft ausgeübt hat. Auf die Praxis des Schullebens hatte ihn seine Tätigkeit als Volksschullehrer, als Schuldirektor und Seminarlehrer in erster Linie hingewiesen; dabei konnte er die Theorie der Pädagogik nie entbehren, aber immer stellte er sie in den Dienst der Praxis. Als pädagogischer Schriftsteller trat er in der Abfassung von Abhandlungen für Lehrerzeitungen und von Schriften für die Schulpraxis schon früh hervor; seine Schriften entstanden aus der Praxis und waren für die Praxis bestimmt. Sein erstes Buch: »Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke« erschien 1859; als eine Ergänzung hierzu darf man die 1860 erschienenen »Materialien zur Übung im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck« betrachten. In Gemeinschaft mit Schlimmbach gab Kehr später »die Methodik des ersten sprachlichen Elementarunterrichts« (1866) und in Gemeinschaft mit Kriebitzsch das »Lesebuch für deutsche Lehrerbildungsanstalten« heraus. Die »Praktische Geometrie« erschien 1861; sie war das Lehrbuch zu den bereits 1860 erschienenen »Geometrischen Rechenaufgaben«. Zu dem von Dr. Schwarz herausgegebenen »Leitfaden für den Religionsunterricht« schrieb Kehr als Handbuch für den Lehrer das Werk: »Der christliche Religionsunterricht in der Volksschule« (1864). Im Anschlufs an Dittes Grundrifs der Pädagogik gab er 1868 seine »Praxis der Volksschule« heraus; und endlich erschien unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner die »Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts« (1877). Zur Förderung und Hebung der Lehrervorbildung gründete Kehr 1872 die »Pädagogischen Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten«; für den »Pädagogischen Jahresbericht« verfafste er von 1871—1878 das Referat über die »Äufseren Angelegenheiten der Volksschule und ihrer Lehrer«. In allen diesen Schriften zeigt sich der erfahrene Schulmann, der die Praxis auf einer wohlbegründeten Theorie aufbaut und die Theorie durch die Praxis prüft; er fragt immer nach der Verwirklichung der pädagogischen Forderungen unter den gegebenen Verhältnissen. Aus dem Volke hervorgegangen,

in der Volksschule gebildet und an der Volksschule wirkend, hatte er ein volles Verständnis für volkstümliche Bildung; sie war ihm auch der Kernpunkt der Lehrerbildung. In der theoretischen Pädagogik stand er auf den Schultern Pestalozzis; hinsichtlich des wissenschaftlichen Ausbaues derselben neigte er mehr nach der Seite Beneke-Dittes als nach Herbart-Ziller, doch bekannte er sich zu keinerlei Janertum. Gegen die kulturhistorischen und formalen Stufen in Zillers Didaktik verhielt er sich völlig ablehnend; sie waren ihm nicht praktisch genug. »Es steht ja allerdings fest,« sagt er, »dafs die Praktiker eine verständige Schulpraxis ohne eine feste, sichere Theorie gar nicht zur Ausführung bringen können, schon um deswillen nicht, weil letztere für den Erzieher oder Lehrer eine Art Gewissen bildet, welches für jeden geschickten Lehrer zur Korrektur etwaiger Fehler und zur sichern Erreichung der gesteckten Ziele unentbehrlich ist;« aber »überall ist die Theorie nur um der Praxis willen da, nicht aber die Praxis um der Theorie willen, und überall ist die Theorie ursprünglich aus der Praxis hervorgegangen, um später die Praxis zu regulieren, ihr zu dienen und sie vor Abwegen zu bewahren. Der Pädagog mufs Anthropolog sein. Jedenfalls dürfen wir aber in unseren Seminaristen nie das Ziel aus dem Auge verlieren, sie zu praktischen Psychologen heranzubilden; denn es genügt durchaus nicht, dafs die künftigen Lehrer Psychologie wissen, sondern es mufs ihnen auch Anleitung gegeben werden, dieselbe im Leben und in der Schule anzuwenden.« Der Schulzucht stellte Kehr die Aufgabe, den »einzelnen Menschen innerhalb der Gemeinschaft zum Gliede der Gemeinschaft zu erziehen und das Einleben des Individuums in das Ganze zu bewerkstelligen«; sie hat es »mehr mit der Bildung der Gefühle und Strebungen auf dem Wege der Gewöhnung zu tun. Der Unterricht dagegen ist eine absichtliche und planmäfsige Mitteilung von Vorstellungen und Geschicklichkeiten«; er bedient sich der Belehrung, um die Erziehung zu fördern. Die Hauptforderung der Didaktik ist der erziehende Unterricht; dieser mufs so eingerichtet sein, »dafs die gesamten Kräfte des Kindes naturgemäfs und harmonisch zur Entwicklung kommen«, besonders aber mufs er auf die Gesinnung, den Willen einwirken. Berücksichtigt man diese Grundsätze, so wird der Unterricht auch praktisch sein; »denn er gibt dann eine solide Grundlage, auf welcher der Schüler im späteren Leben seine besondere Fach- und Berufsbildung aufbauen kann«. Nach diesen Prinzipien gestaltete Kehr seine Forderungen in der Methodik der einzelnen Lehrfächer und in der Lehrerbildung; wir führen zur Charakterisierung nur einzelne Sätze aus seinen Schriften an. — »In dem echt christlichen Religionsunterricht ist nicht das die Hauptsache, was andere über Christus gesagt haben, sondern das, was er selbst gesagt hat; und ich denke, dafs das, was Christus getan hat, von seinen Bekennern nachzutun ist. Nicht der ist der Religiöseste, der das meiste Wissen von Gott und dem Göttlichen hat, sondern der, welcher sich scheut, auch das Geringste gegen das Gewissen zu tun. Die Religion ist ja in ihrem tiefinnersten Grunde nicht zuerst Erkenntnis, sondern Empfindung, nicht Begriff, sondern Gefühl; vor allem aber ist sie Gesinnung, Sinn für das Höhere und Unvergängliche, in Summa: das Leben in Gott. Christus hat seine Lehre nie und niemals in der Form einer abstrakten Dogmatik, eines philosophischen Systems, eines fix und fertigen Glaubenssystems hingestellt, sondern sie stets nur als ein Licht benutzt, das die Praxis des sittlichen Lebens durchleuchtet und mit dem Glanze göttlicher Wahrheit in die Verhältnisse des Menschenherzens scheint. Ich denke, dafs das, was Christus getan hat, von seinen Bekennern nicht unchristlich genannt werden darf. Was der Lehrer zu lehren hat, ist die einfach biblische Wahrheit, das Christentum Christi, welches die Menschen nicht trennt, sondern einigt, nicht Zwiespalt säet, sondern Frieden bringt. Was zum spezifischen Wesen der einen oder anderen Konfession gehört, ist nicht Sache des Schulunterrichts, sondern gehört in den Konfirmandenunterricht.« — »Es ist ein gewaltiger Irrtum, wenn man meint, die Sprache durch die Kenntnis der Sprachformen zu erlangen; die Sprache ist der Ausdruck des Gedankens, und wenn der klare Gedanken vorhanden ist, dann findet er auch das rechte Wort. Was den Kindern zum Lesen geboten wird, mufs einen sittlichen Lebensgehalt

haben, und zwar mufs dieser ethisch-schöne Inhalt den Kindern in den schönsten und reinsten Formen zur Anschauung, zur Verständigung und zur Würdigung geboten werden.« — »Der erste geometrische Unterricht mufs Anschauungsunterricht sein; darum führe man auch dem Anfänger zuerst die geometrischen Gebilde in konkreter Gestalt vor die Seele, lasse die Schüler schauen, tasten, messen, töten, zusammensetzen und führe sie so von der Anschauung zum Begriff, von der Erfahrung zum Lehrsatz, vom Lehrsatze zu seinen Folgerungen, vom Konkreten zum Abstrakten. Das geometrische Wissen ist die Bedingung des geometrischen Könnens, aber es ist nicht die Hauptsache, nicht der letzte Zweck; es ist von Wichtigkeit, dafs der Schüler recht oft Aufgaben zur Lösung bekomme, und dafs er auf dem Wege der Konstruktion mit Lineal und Zirkel gleichsam die Probe auf die Richtigkeit des Lehrsatzes mache, dafs er Berechnungen mache usw., überhaupt dafs er durch Selbsttätigkeit zur praktischen Anwendung des für mehr Erkannten gelange.« — Der Rechenunterricht soll dem wirklichen Leben dienstbar gemacht und zur Gymnastik des Geistes werden; weder das praktische, noch das geistbildende Element darf sich in den Vordergrund drängen.« — »Sobald der Realunterricht nicht in den Dienst einer strengen, strammen Geistesbildung gestellt wird, wird er nicht allein wertlos, sondern auch geradezu schädlich; denn er verdrängt dann das Humane und führt zu einem engherzigen Nützlichkeitsprinzip, das den Menschen entwürdigt.« — »Das Schullehrerseminar soll sein: 1. eine Erziehungsanstalt; denn dasselbe soll dem Volke und der Jugend desselben tüchtige Volksschullehrer, gewissenhafte Männer und zuverlässige Charaktere erziehen; 2. eine Lehranstalt; die Zöglinge sollen gediegene Wissensstoffe klar bewufst erfassen und selbsttätig verarbeiten lernen, also sich nicht blofs tote Kenntnisse gedächtnismäfsig aneignen; nur wer arbeiten und denken gelernt hat, kann auch besser lehren; 3. eine Lehranstalt; in ihm sollen nicht nur die Lehrer lehren, es sollen auch die Zöglinge das Lehren lernen und das Lernen lehren. Mir kommt's jetzt immer so vor, als ob man die Seminare mehr und mehr in eine schiefe Stellung dadurch zu bringen suchte, dafs man gar nicht mehr fragt: Was haben wir zu tun, um gute Volksschulen zu schaffen? Die Kardinalfrage ist jetzt immer der Lehrer und nochmals der Lehrer. Der Lehrer soll ein angesehener Mann werden, er soll alles Mögliche wissen und treiben, er soll Rektor, Schulinspektor usw. werden können und im stande sein, die Geistlichkeit aus der Schule hinauszutreiben — alles ganz schön und gut, aber wo bleibt die Volksschule? Bekommen wir mit all diesen Bestrebungen draufsen auf den Dörfern gute Volksschulen? Bekommen wir ein gebildetes Volk? Einen tüchtigen Bauern- und Bürgerstand? Mir ist die Bildung des Volkes Zweck, der Lehrer und seine Bildung nur Mittel.«

3. Würdigung. Kehr war Praktiker durch und durch; er suchte das, was auf Grund der Erfahrung und der Reflexion in der wissenschaftlichen Pädagogik als Theorie aufgestellt und begründet wurde, in der Praxis unter gegebenen Verhältnissen zu erproben und nach den hier neu gewonnenen Erfahrungen weiter auszubauen oder umzugestalten. Nicht völlig neue Wege hat er gewiesen, aber er hat geplante Wege gangbar gemacht; er hat den Lehrern Werke in die Hand gegeben, die ihnen den Weg zeigten, auf dem sie die von der wissenschaftlichen Pädagogik gesteckten Ziele erreichten. Dabei suchte er vorsichtig und immer die sichere Erreichung des Zieles unter den gegebenen Verhältnissen im Auge behaltend das erprobte Alte mit dem berechtigten Neuen zu verschmelzen; den realen Boden verlor er bei allem idealen Streben niemals unter den Füfsen.

Literatur: Kehrs Selbstbiographie in Pfeiffer, Die Volksschule des XIX. Jahrhunderts in Biographien hervorragender Schulmänner. Nürnberg. — Schumann, Dr. K. Kehr. Leipzig u. Neuwied. — Kleinschmidt, K. Kehr. Leipzig. Kehrs Schriften sind im Text angegeben.

Büdingen H. Scherer.

Kellner, Lorenz

1. Lebensbild. 2. Bedeutung Kellners. 3. Goldkörner aus seinen Schriften. 4. Kellners Werke.

1. Lebensbild. Kellner wurde am 29. Januar 1811 in Kalteneber bei Heiligen-

stadt geboren als Sohn eines Lehrers, der einst, von edler Wissensbegierde getrieben, zu dem grofsen Schweizer Pädagogen nach Ifferten gezogen war, um sich Begeisterung und Belehrung für seinen Beruf zu holen. Später wurde der Vater Lehrer und Rektor an der Bürgerschule und Dirigent des Seminars in Heiligenstadt. Die Kindheit war nicht gerade reich an Freuden, aber Kellner beanspruchte auch nicht viel; er wurde nicht verwöhnt, und darin lag die Quelle des bescheidenen und zufriedenen Sinnes, der ihn auch in hoher Stellung nicht verlassen hat. Glückliche Stunden verlebte er auf den Gymnasien in Heiligenstadt und Hildesheim und auf dem (protestantischen) Seminar in Magdeburg, welches von dem tüchtigen Zerrenner geleitet wurde. Von grofsem Einflufs war für ihn in Hildesheim Prof. Dr. Leunis, der grofse Naturforscher. »Durch seinen Unterricht ging mir eine neue Welt auf, und meiner Jugendzeit gab er einen Frohsinn, dessen ich gerade damals dringend bedurfte. Wenn er bisweilen Pflanzen mit in die Unterrichtsstunde brachte oder einzelnen unter uns im Privatgespräche zeigte, wenn er sie nach ihren Teilen und ihrem Bau betrachten lehrte, wenn er uns den Blütenstand in seiner Regelmäfsigkeit enthüllte, dann fühlten wir jugendlichen Zuschauer uns entschieden mehr gefesselt, als es Cäsar und Vergil vermochten. Mir wurde durch diesen Unterricht jeder Spaziergang in die Natur bedeutungsvoll, denn nicht mehr ging ich träumerisch und zwecklos umher, sondern jede Pflanze am Wege redete zu mir und wollte gegrüfst und gekannt sein.«

Da die Mittel zum Studium fehlten, so wurde er Lehrer, — ein Entschlufs, von welchem er sagte: »Er war mir zum Heile, er rifs mich nach oben.« Er wurde Lehrer mit dem Wahlspruch: »Was du bist, das wolle sein, und nichts wolle lieber!«

Seine Amtstätigkeit gliedert sich in drei Stufen: Volksschullehrer, Seminarlehrer, Schulrat. Die erste Stufe entrollt das Bild eines jungen strebsamen Mannes, der in das rechte Fahrwasser, d. h. in einen Beruf gelangt, für welchen ihn das Vorbild des Lehrers, die gesamte frühe Umgebung und endlich auch Talent und Neigung bestimmt hatten. So bescheiden auch der Beruf in seiner ersten Stufe war, so innig stand er mit seinem inneren Leben in harmonischem Einklang. Daher auch jenes freudige Genügen an der Berufsarbeit und das Streben, in ihr das Höchste zu leisten, ein Streben, welches nicht durch Vergleiche mit glänzenderen Lebensstellungen abgeschwächt oder getrübt wurde. Pestalozzis Wort wandte er auf sich an: »Man hatte mir oft gesagt, es sei eine heilige Sache, von unten auf zu dienen«.

In Erfurt begann er 1831 sein Lehramt. »Die erste Berufung in ein öffentliches Amt ist für jeden, auch den leichtlebigsten jungen Mann, ein Ereignis von hoher Bedeutung. Er hat ein heifs ersehntes Ziel erreicht, seine Wünsche sind, verdient oder unverdient, vorläufig befriedigt, und er ist mit der Menschheit in eine Verbindung und in Verpflichtungen getreten, die zu erfüllen ihm Ehre und Gewissen auferlegen. Hat der junge Mann den Beruf, in welchen er nunmehr handelnd eintreten soll, mit wahrer Liebe, mit idealer Auffassung gewählt, dann erfüllt ihn die Gewifsheit des erreichten Zieles, die ihm wohlverbrieft entgegenleuchtet, auch mit einem Hochgefühl, das späterhin kaum wieder seinesgleichen findet.«

Emsig arbeitete er an seiner Fortbildung, peinlich genau bereitete er sich, meist schriftlich, für den Unterricht vor. Sein bescheidenes, arbeitsreiches Amt beglückte ihn ganz. In seinen »Aphorismen« sagt er: »Für den Mann, welcher den Zweck des Lebens erkannt und den richtigen Kompafs seiner Pilgerfahrt gefunden hat, gibt es nichts Schöneres und Beglückenderes, als ein abgegrenzter, bestimmter Wirkungskreis, in dem er überschauend gestalten und gestaltend überschauen kann, in welchem seine Worte nicht gleich der Stimme in der Wüste verhallen. Wie beglückend ist es, in einem engeren Kreise von Menschen zu leben und zu lehren, deren einfache Verhältnisse es möglich machen, in den Herzen Denkmale zu setzen, welche auf Kind und Kindeskind reichen. Was ist lohnender als Liebe, und wo anders kann man sie sicherer erwerben als in einem kleinen Zirkel einfacher Menschen und in der bescheidenen Sphäre stiller Abgeschlossenheit. Blickt höher hinauf, und ihr findet es selten so. Je mehr ein Herz der Liebe bedarf, desto einsamer findet es sich oft in der Höhe. Man schreibt in Akten, aber

nicht in Herzen. Man geht und kommt, und die Welt geht fort, und die Menschen kümmert es nicht. Aber wo ein wackerer Geistlicher oder Lehrer nach längerem treuen Wirken aus seinem engen Kreise scheidet, da steht das Leben eine Zeitlang still, und Wehmut tönt überall durch jeden Grufs schmerzlich süfs, wie jenes: Bleibe bei uns, denn es will Abend werden.«

Schon nach zwei Jahren wurde er erster und dirigierender Lehrer. So ist er nie dazu gekommen, in einer Elementarklasse zu unterrichten, was er sehr beklagt hat. Denn gerade den Unterricht der Kleinen erachtete er für ein wesentliches Mittel für die allseitige Ausbildung des Lehrers und Erziehers. Unter den Kleinsten hat der Lehrer, wie Kellner bemerkt, noch Gelegenheit, die Individualitäten wahr und ungetrübt kennen zu lernen, während, je höher hinauf, schon der Umgang und die gesamte Aufsenwelt trübend und störend einwirken. Was die Kleinen wissen und kennen, es ist alles ihres Lehrers Werk, er kann sich ungeschmälert seiner Leistungen freuen.

1836 wurde Kellners Vater Leiter des neu gegründeten Seminars in Heiligenstadt, er selbst aber Hauptlehrer am Seminar. Zwar war die Anstalt höchst dürftig ausgestattet, und es fehlte fast alles, geeignete Unterrichtszimmer, Bibliothek, Übungsschule usw.; aber das vereinte Wirken mit dem geliebten Vater beglückte ihn so sehr, dafs er später sagen durfte: »Wenn ich einen Rückblick auf mein Leben und Wirken als Seminarlehrer tue, so ist es mir dabei, als wenn ich auf die Insel der Seligen zurückschaute, auf der nur heiterer Sonnenschein glänzt und neben duftigen Blumen goldene Früchte reifen«.

Alle Revisionen, auch die des Regulativvaters Stiehl, brachten Belobigungsschreiben ein. »Die Erinnerung an diese offizielle Anerkennung und an deren ermunternden Einflufs hat mich durchs spätere Leben begleitet und meiner Feder oft die Wärme verliehen, mit welcher ich als Schulrat gerne die treue und redliche Arbeit meiner Untergebenen auch schwarz auf weifs anzuerkennen pflegte. Vorgesetzte sollen überhaupt nicht vergessen, wie ermunternd und stärkend Worte des Lobes und Beifalls oft zu wirken vermögen und wie solche für manches Leid und manche Entbehrung schadlos halten. Man sagt zwar, dafs falsches und unverdientes Lob unsäglich schade; aber meines Erachtens soll erst noch ausgemacht werden, ob solch ein Tadel nicht noch unheilvollere Nachteile bringen könne.«

Tiefer Schmerz verursachte ihm 1838 der Tod seiner geliebten Gemahlin, und nun sehnte er sich darnach, im nahen Göttingen noch zu studieren. Sein Urlaubsgesuch wurde aber abschläglich beschieden, und als Hauptmotiv der Ablehnung wurde das Wohl des Seminars bezeichnet. So blieben denn noch lange Vater und Sohn in gemeinsamem Streben miteinander vereint, von gleicher Liebe zur Heranbildung von Lehrern beseelt; so stritten sie um die Palme des Eifers und der Unermüdlichkeit auf dem Gebiete ihres Wirkens, — ein pädagogisches Duumvirat, wie es wohl auf dem weiten Plan der Tugendbildung nicht leicht wieder erscheinen dürfte.

»Hast du im Tal ein sichres Haus, so wolle nicht zu hoch hinaus!« Aber das Ministerium berief ihn 1848 zum Regierungs- und Schulrat nach Marienwerder. Die Trennung vom Vater liefs diese Beförderung mit gemischten Gefühlen betrachten; noch mehr die Äufserungen zweier hervorragender Pädagogen. Diesterweg sagte ihm: »Schulräte sind vielleicht unschwerer zu finden, als Lehrer im edeln und strengen Sinne des Wortes, und wenn ich Sie nach dem beurteilen soll, was ich von Ihnen gelesen habe, so herrscht bei Ihnen das Gemüt und ein Lehrerherz vor, und diese vertragen sich wenig mit der heutigen Bureaukratie.« Und Friedrich Otto schrieb: »Wo Sie jetzt noch stehen, waren Sie in weit stärkerem Grade Schulrat, als Sie es jemals faktisch dort werden können. Sie waren mit Ihrem Geiste in jeder Schule tätig, der Sie einen Lehrer gebildet hatten; künftig kommen Sie fast nur mit Verfügungen in die Schule. Jetzt kommen die Lehrer vertraulich zu Ihnen und holen sich Rat; künftig kommt Ihr Rat nur als Befehl.«

Das war nun allerdings zu schwarz gesehen, und gerade Kellner gewann bald unbedingtes Vertrauen und segensreichen Einflufs. Bei seinen Revisionen liefs er sich von folgenden Grundsätzen leiten: 1. Wenn du in eine Schule trittst, so lasse

hinter dir, was du bisher etwa Schlechtes oder Gutes von dem Lehrer erfahren hast. Nimm alles rein objektiv und derart auf, als wenn dir der Mann fremd geblieben wäre. 2. Habe Geduld und wahre die Freundlichkeit; wenn du aber Ursache zur Unzufriedenheit hast, so lafs solche niemals vor den Kindern merken. 3. Frage, prüfe, entwickele zwar selbst, lafs aber auch den Lehrer zu Worte kommen, damit dein Urteil nicht einseitig bleibe. 4. Sieh dir das Schulzimmer, den Schulschrank usw. genau an, aber lafs dir auch die Wohnung des Lehrers zeigen. Diese und die Bibliothek des Mannes sagen dir, wessen Geistes Kind er ist. 5. Wenn du dir ein Urteil über die Schule und den Lehrer bildest, so lafs auch die äufseren Verhältnisse und Umgebungen mitsprechen. 6. Im Lobe sei vorsichtig, mehr aber noch im Tadel; Ermunterung, Wirkung des Selbstgefühls bleiben dir Hauptaugenmerk. 7. Suche vor allem auf die nächste Schulaufsicht einzuwirken, denn diese hat oft gröfseren Einflufs als du selbst. Auch hier ermuntere, belehre, rege an und sei im Eifer ein Vorbild.

Eine hohe Aufgabe weist Kellner einem Schulrat zu: er gibt der Schule ihre geistige Höhe oder Tiefe, verleiht den Lehrern entweder den Idealismus in der Fassung ihrer Aufgabe, oder er kann dazu beitragen, dafs die Lehrer die höchsten und erhabensten Pflichten ihres Amtes nach der Art eines Tagelöhners wie eine Last tragen. Er vergesse vor allem nicht, in die Herzen seiner untergebenen Lehrer und nicht blofs in Akten zu schreiben. Schulrat Dr. Beck zeichnet seine Tätigkeit als Schulrat mit folgenden Worten: Kellner war ein strenger Vorgesetzter, der nicht leicht durch die Finger sah. Wie er selbst ein ganzer Mann war, so forderte er auch für die Schule den ganzen Mann mit allem, was in ihm lebte. Indes stellte er niemals Anforderungen an Schule und Lehrer, die über die Leistungsfähigkeit hinausgingen. Gerechten Gründen verschlofs er sich niemals, um den toten Buchstaben zu retten. Der Lehrerberuf und das Amt des Lehrers, gleichviel wo er wirkte, stand so hoch in seinen Augen, dafs er auch nicht das Geringste duldete oder ertragen konnte, was den Lehrerstand aus dieser Höhe herabzuziehen geeignet war. Den Jugendbildner wollte er so haben, dafs nichts Äufserliches ihn niederhalte und nichts der Unverdrossenheit und dem begeisterten Fluge seines Geistes und Herzens hemmend entgegentrete. Nur für sein Amt, des Lehrers Dorado, solle er ganz allein leben; denn wenn ein Lehrer mit einem Herzen voll Sorgen und qualvoller Besorgnisse unter seine Schüler tritt, werde er nur unendlich schwer ganz den Schülern und dem Unterrichte angehören können. Freilich liefs er auch nicht das zu geringe Gehalt als Deckmantel für Trägheit gelten. »Wer die heiligen und folgenschweren Pflichten des Lehramtes übernimmt, nicht aber nach Kräften erfüllt, der erhält allemal zuviel für seine Arbeit, sollte der Lohn auch noch so gering sein; ja der rächt sich für die eigene Lage und den ungenügenden Lohn zunächst an Unschuldigen und in unberechenbar nachwirkender Weise.« Mit Eifer bemühte er sich, die ungünstige äufsere Lage der Lehrer zu heben. »Wer nicht von der Schule leben kann, der kann auch nicht für die Schule leben,« waren seine stehenden Worte, und einst rief er aus: »Wenn ich das noch durchgesetzt habe, dafs meine Lehrer auch noch neben ihrem mühevollen Amte nicht über Berge äufserer Sorge steigen müssen, scheide ich gern aus meinem Amte.«

Das Vertrauen seines Bezirks erwarb er sich schnell, was schon daraus erhellt, dafs er zweimal ins Abgeordnetenhaus gewählt wurde. Dann lehnte er aber eine Wiederwahl aus Rücksicht auf sein Hauptamt ab. Ganz heimisch wurde er übrigens inmitten der polnisch redenden Bevölkerung nicht, auch vertrug seine Gesundheit schwer das Reisen in der damals an Verkehrswegen noch armen Gegend mit ihrem etwas rauhen Klima. Daher folgte er gern einem Rufe nach Trier, und hier wirkte er segensreich in gleicher Eigenschaft 31 Jahre.

1863 wurde er wegen seiner Verdienste um die deutsche Sprache und die Pädagogik von der Akademie zu Münster zum Ehrendoktor ernannt, 1871 erhielt er den Charakter als Geheimer Regierungsrat, 1877 wurde ihm der Rote Adlerorden und 1888 der Kronenorden 2. Klasse verliehen. Abermals ging er (1867—71) in das Abgeordnetenhaus und schlofs sich der freikonservativen Partei an, stimmte später aber mit

dem Zentrum (das damals freilich diesen Namen noch nicht führte). 1872 wurde er von Falk nach Berlin in die Konferenz von Schulmännern berufen, welche sich mit der Reorganisation des Volksschulwesens beschäftigte. In demselben Jahre wurde er Mitglied der Prüfungskommission für Mittelschullehrer und Rektoren. In dieser Eigenschaft gab er später folgendes Urteil ab: »Wenn ich es nicht schon längst erlebt und gewufst hätte, die Prüfungen hätten mich überzeugen müssen, welch ein reger Fortbildungstrieb unseren Volksschullehrerstand beseelt, ja ich darf kühn behaupten, dafs er darin keinem Berufszweige nachsteht. Durch diese Prüfungen war nicht nur ein Sporn und Antrieb, sondern auch ein bestimmtes Ziel gegeben, und es konnte nunmehr ans Tageslicht treten und Anerkennung hoffen, was bisher so oft mit rührender Hingabe im stillen errungen war. Nicht blofs Jünglinge, welche das Seminar erst seit einigen Jahren verlassen hatten, auch Männer bereits im reiferen Alter eilten zu den Prüfungen, und ihre Fortschritte im Wissen verdienten um so gröfsere Anerkennung, wenn man bedenkt, welche Hindernisse zu besiegen waren und welche geringe Hilfsmittel oft den einzelnen zu gebote standen. Nicht ganz selten trat der Fall ein, dafs Persönlichkeiten, welche durch das Gymnasium und die Universität gewandelt waren, gegen jene Männer zurückstanden, denen nur vergönnt gewesen, die Vorbildung in einem Lehrerseminar zu geniefsen.«

Aus diesem Grunde hatte Kellner auch gehofft, dafs in die Kreisschulinspektorstellen durchweg fachmännisch geschulte Lehrer berufen würden; in dieser Annahme sah er sich jedoch oft getäuscht, da die Reihe der von der Pike auf gedienten Schulinspektoren sich immer mehr lichtete. »Selbst diejenigen Volksschullehrer, welche die Prüfung für Mittelschulen und das Rektorat bestanden hatten, mufsten oft Persönlichkeiten nachstehen, welche keinen anderen Vorzug als ihre akademische Bildung aufzuweisen, aber niemals seit ihren Knabenjahren eine Volksschule gesehen hatten. Ich habe es ja auch erlebt, dafs sich auch solche Männer durch liebevollen Eifer in ihr neues Amt und den ihnen fremden Berufskreis einbürgern; aber immerhin bleiben derartige Erfolge ungewifs. Die beste Vorbereitung ist: Volksschullehrer, vielleicht noch Examen für Mittelschulen und das Rektorat, Seminarlehrer, Kreisschulinspektor.« Vom Schulrat verlangt er, dafs dieser vor allem ein Vertreter der praktischen Unterrichts- und Erziehungskunst sei, und dafs er das selbst leisten und zeigen kann, was er von seinen Untergebenen fordern und erwarten darf. »Und er wird dieses Verlangen in dem Mafse erfüllen können, nach welchem er selbst in der Schulwelt praktisch gearbeitet, die Freuden und Leiden des Lehrers durchlebt hat.«

Scharf sprach er sich über das von Minister v. Puttkamer gefallene Wort: »Es sind ja keine Eleusinischen Geheimnisse« aus: »Und doch gibt es gelehrte Schulaufseher niederen und höheren Ranges, die keine passende Frage zu stellen, keinen Begriff zu entwickeln, keinen einfachen Lehrsatz zu veranschaulichen wissen . . . Wollen unsere Regierenden solche Männer berufen, dann mögen sie auch die Seminare zurückschrauben, damit diese nicht Lehrer bilden, welche die Sache besser verstehen und unter einer ungeschickten Aufsicht entweder mifsmutig und schlaff, oder schlaue, aber charakterlose Diener werden können.«

In Fällen, wo es sich um Versöhnung von Gegensätzen handelte, stellte er nie die feindlichen Parteien sofort einander gegenüber, weil man sonst seinen Zweck verfehle, sondern liefs jeden einzelnen erst besonders sich rein aussprechen. Das erforderte allerdings oft viel Zeit und Geduld, aber es hatte auch den Nutzen, dafs es den Sprecher wesentlich entlastete und damit zugleich Beruhigung und eine mildere Stimmung herbeiführte. Zugleich gewährte es dem Schulrat den Vorteil einer genaueren Einsicht in den Sachverhalt und gelegentlicher Beleuchtung einzelner Mifsverständnisse und allzu leidenschaftlicher Auffassung.

Und doch fand Kellner, der mit einer hochgradig idealen Auffassung in den Beruf eingetreten war, sich in mancher Hinsicht getäuscht und ernüchtert. »Wie selten und wie unzureichend konnte ich ungeachtet aller Bemühungen der Schule und den Lehrern leben, wie sehr fesselte dagegen der Aktentisch mit seinen oft prosai-

schen Arbeiten! Wie schnell flogen Wünsche und Pläne zu Verbesserungen, und wie langsam hinkte die Erfüllung hinterher. Ich lernte meine Hoffnungen nach aufsen hin mäfsigen und mehr einsehen, dafs auf den Geist Gesätes nur sehr langsam reift, und dafs die wohlgemeintesten Verfügungen und Erlasse weder einen schnellen, noch einen sicheren Erfolg verbürgen. Jede spätere Erfahrung und Beobachtung hat mich in den Zielen vorsichtiger gemacht und mir klar gezeigt, dafs der Jugend weniger ein Wissen als ein sicheres Können aufgegeben werden müsse.«

Tiefen Schmerz empfand er über Schulrat Kehrs Tod. Über ihn sagt er: »Wir waren beide im Grunde der Seele eins; Hebung der Schule und des Lehrerstandes war unser wärmster Herzenswunsch. Kehr legte bei diesem gemeinsamen Ziele ein entschiedenes Gewicht auf äufsere Mittel, auf Lehrerkonferenzen, Methode, amtliche Stellung und Gehaltsverhältnisse, wohingegen ich mehr das Gemütsleben, die Berufsliebe, die ernste Konzentration auf das Amt und eine tüchtige Vorbildung betonte. Fast möchte ich sagen, dafs wir uns zueinander verhielten wie Realismus zu Idealismus. Ich pflegte später daher vorwiegend die Geschichte der Erziehung, Kehr vertiefte sich mehr in die Methode, den Unterricht und dessen Entwicklung... Ohne Eitelkeit darf ich wohl sagen, dafs ich mich selbst in Dir wiedergefunden habe. Uns beseelte die gleiche unauslöschliche Liebe zum Beruf und bei ähnlichem Bildungsgang das gleiche Streben nach Vertiefung und Erweiterung des Wissens, und wenn wir auch nach dem Religionsbekenntnis verschieden waren, so erkannten wir doch beide in der Religion den Ausgang und die Vollendung unseres Strebens.«

1886 trat Kellner in den Ruhestand, der durch die grofsartige Feier seines 75. und 80. Geburtstages verschönert wurde. Wie das Abendrot den sinkenden Tag verklärt, so fand er in der stillen Einkehr in sich selbst, im engen Familienkreise und in der Beschäftigung mit Literatur und Kunst reiches Glück. Auf dem Sterbebette verabschiedete er sich von dem Bischof von Trier mit den Worten: »Herr Bischof, ich lege Ihnen die Lehrer warm ans Herz!« Am 18. August 1892 verschied er.

2. Bedeutung Kellners. Der Kultusminister v. Gofsler hat Kellner den tüchtigsten katholischen Schulrat der preufsischen Monarchie genannt; wir bezeichnen ihn als den tüchtigsten katholischen Pädagogen der Neuzeit. Sein Einflufs ist bedeutend, und zwar fast gleichmäfsig bei katholischen wie bei protestantischen Schulmännern.

Harmonische Ausbildung der Seelenkräfte erstrebte er, wie jeder echte Schulmann; aber ganz besonders betonte der zartbesaitete, gemütvolle Mann die Veredlung des Gemütes, die Erziehung des Herzens. Das berechtigt jedoch nicht dazu, ihn den Vertreter der Gemütspädagogik zu nennen, wie es wohl geschehen ist. Als gläubiger Katholik vertiefte er sich mit grofser Liebe in den Religionsunterricht, aber überall hat er seine Achtung vor Andersgläubigen bekundet. In den letzten Lebensjahren unterstützte er eifrig die Bestrebungen der Zentrumspartei.

Ehrend mufs seiner Verdienste um die Methodik des deutschen Sprachunterrichts gedacht werden. Mit Einsicht und Energie hat er danach gestrebt, diesen von den Fesseln der grammatischen Systeme und dem toten Regelkram zu befreien, dafür ihn an die lebendige Sprache selbst, also zunächst an ausgewählte Musterstücke, anzuknüpfen, diese auch nach der logischen und gemütlichen Seite zum geistigen Eigentum des Schülers zu erheben und somit auf praktischem Wege Sprachverständnis und Sprachfertigkeit zu erzielen. Ersteres (das Sprachverständnis), sagt er, besteht in der Fähigkeit, durch Bücher und geselligen Verkehr uns zuströmende Gedanken sachlich klar und richtig aufzufassen, mithin das gesprochene und geschriebene (gedruckte) Wort zu verstehen, es schliefst also das Lesen in sich. Die Sprachfertigkeit hingegen ist die Fähigkeit, eigene Gedanken und Gefühle mit klaren und bestimmten Worten mitzuteilen, sei es nun durch die mündliche Rede oder durch Schriftzeichen, weshalb sie wieder das Schreiben in sich schliefst.

Der Hauptsache nach lassen sich seine methodischen Grundsätze auf diesem Gebiete so zusammenfassen: 1. Für die ersten Schuljahre gehört gar kein grammatischer Unterricht; dessen Stelle nehmen vielmehr Denk-, Sprech- und Schreibübungen ein.

2. Das Verfahren, nach welchem inhaltsleere Sätze die Grundlage des Unterrichts bilden und das Kind angeleitet wird, selbst solche zu bilden, hört auf; dagegen werde das Lesebuch oder vielmehr werden einzelne Lesestücke, welche am besten einen inneren Zusammenhang haben, Mittelpunkt und Grundlage des gesamten Sprachunterrichts, also auch der Übungen im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck. Neben der Grammatik treten noch Übungen auf, welche mehr das Verständnis der Sprache überhaupt und ein Denken in derselben, statt über sie, bezwecken. 3. Die Grammatik ist nicht Zweck, sondern Mittel. 4. Der Schüler mufs jedes Gesetz und jeden Begriff auf Grund des Musterstückes selbst finden und deshalb an der Hand des Lehrers suchen.

Bei der Auswahl aus der Grammatik leiteten ihn folgende Gesichtspunkte: 1. Nur das Grammatische hat Wert, in dessen Entwicklung, Veranschaulichung und Feststellung etwas Bildendes für den Geist liegt und das dem Sprachverständnisse, insofern es die schwereren Beziehungen der Begriffe zueinander deutlich macht, förderlich ist. 2. Aus dem grammatischen Teile der Sprache ist für Volksschulen noch das näher zu berücksichtigen, was der Rechtschreibung als Grundlage dient und 3. den besonderen provinziellen Fehlern entgegenkämpft.

Gegenüber dem grammatisierenden Unterricht fürchtete er, dafs durch vorwiegende Reflexion und überragende Hinwirkung auf das Denkvermögen die Jugend in ihrer Frische und Naturwüchsigkeit gestört und ihre Gemütsbildung in bedenklicher Weise hintangesetzt werde; andrerseits könne ein einfacherer, sich an die natürliche Entwicklung anschliefsender Sprachunterricht und der Umgang mit der lebendigen Sprache gar nicht ohne Einflufs auf das Denkvermögen und der allgemeinen Bildung bleiben. Das Schlimme des grammatisierenden Unterrichts besteht nach Kellners Meinung darin, dafs jener sich eben dadurch von der Natur entfernt, dafs er den Umgang mit der lebendigen Sprache, das fröhliche Bewegen und Regen in ihrer Fülle ausschlofs und dafür die Jugend an einzelne oft noch gedankenleere Bruchteile der Sprache, an sog. Beispiele oder Sätze wies, welche der Regel zu liebe gewählt waren und auf deren Inhalt es meistens gar wenig ankam, wenn sich nur die Regel daran entwickeln liefs.

Die analytische oder anlehnende Methode Kellners (und Ottos) ist von der Entwicklung der Methodik überholt worden; aber als eine bedeutsame Phase auf dem Wege zur Vervollkommnung mufs sie angesehen werden.

Endlich mufs betont werden, dafs Kellner durch ideale Auffassung des Lehrerberufes und durch unentwegte Liebe zu den Lehrern der Schule aufserordentlich genützt hat. Einige seiner goldenen Worte heben wir aus.

3. Goldkörner aus seinen Schriften. Der Beruf des Lehrers hat eine dreifache Palme: sie entsprofst aus dem Glauben an die Heiligkeit seiner Aufgabe, aus der Liebe, die ihm in den Kinderaugen entgegenleuchtet, und aus der Hoffnung, dafs auf den Geist Gesätes unverweslich ist. Diese Palme will errungen sein! —

Ich glaube, dafs ein Lehrer nur dann sein Amt und die ihm anvertraute Jugend so recht bis zur Selbstvergessenheit lieben, ihre Gegenliebe erwerben und des Bildens und Lehrens nimmer müde werden kann, wenn sein Wissen und Wollen durch das Gemüt vermittelt werden. Nur dann wird er jenen Geist unerschöpflicher Erbarmung haben, welcher sich auch der ärmsten und schwächsten Kleinen mit Nachsicht und Geduld annimmt und gerade diesen ein rechtes Vaterherz entgegenbringt. —

Zur höheren Lehrerweihe gehört vor allem ein Geist, welcher einer idealen Berufsauffassung, der Poesie und tiefen Religiosität, sowie einer edleren Weltanschauung überhaupt nicht entfremdet ist, denn die Jugend, mit welcher der Erzieher Umgang pflegt, ist ja die ewig sich erneuernde Poesie des Lebens. —

In keinem Berufe kommt es so sehr auf die Persönlichkeit an, wie in dem des Lehrers: die bestorganisierte Schule wird mit mittelmäfsigen Lehrern wenig Bildung hervorbringen, ein ausgezeichneter, ein geborener Lehrer wird trotz aller Mängel der Organisation reiche Früchte erzielen. Die Aufgabe, den geistigen Funken in der trägen, zerstreuten, nach Vergnügen dürstenden Jugend zur dauernden Flamme anzu-

fachen, ist vielleicht die höchste, die auf dem praktischen Gebiet gestellt werden kann. Sie fordert neben den Fachkenntnissen (das ist das wenigste) eine angeborene Begabung anregender Mitteilung, eine angeborene Sympathie mit der Jugend und jene nicht zu erlernende Überlegenheit des Charakters, vor welcher die Flegelhaftigkeit des natürlichen Menschen sich gebändigt fühlt. —

Nur ein guter Lehrer macht eine gute Schule, und wenn dieser fehlt, so ist alles andere, was etwa geschehen möchte, nur hinreichend, um ein übertünchtes Grab zu schaffen. —

Einen braven Lehrer, der mit aufopfernder Geduld und Hingebung in seinem Berufskreise waltet und deshalb auch mit Redlichkeit an seiner Fortbildung arbeitet, soll man nicht mafsregeln und durch kleinliche Vorschriften mifstrauisch einschränken, am wenigsten sollten ihm Vorgesetzte irgend eine Methode aufzwingen wollen. —

Dem Volksschullehrer tut vor allem eine ideale, den Zug nach dem Höheren almende Berufsanschauung und innige Berufsliebe not. Ohne diese wird das Lehramt geistloser Mechanismus ohne Leben und Frucht. In dem Mafse, in welchem eine solche Anschauung Eigentum des Erziehers wurde, fühlt er sich zufrieden, glücklich und über alle Hindernisse erhaben. Berufsanschauung und Berufsliebe können jedoch nur dann wahrhaft dauernd, tief eingreifend und in ihrer ganzen Richtung gesichert sein, wenn sie auf dem Christentum beruhen und wenn somit der Lehrer und die Schule auch ihrer Kirche und dadurch dem Volke verbunden bleiben. Nicht das umfassendste Wissen, nicht die äufserlich vollendetste Methode machen für sich allein den wahrhaft tüchtigen, für Zeit und Ewigkeit segensreich wirkenden, mit seinem Berufe zufriedenen Lehrer, sondern wesentlich die auf dem Glauben, als auf einem den schwankenden Zeitinteressen nicht unterworfenen Fundamente gegründete Lebens- und Berufsanschauung und die hieraus quellende unvergängliche Liebe zur Jugend und die Kraft zum vorbildlichen Wandel. —

Auch der Lehrer ist, wie andere Menschen, nicht immer ein und derselbe in seiner Kraft und Arbeitslust. Körperliche und geistige Verstimmungen stellen sich bei ihm ein, und für den Besten und Edelsten kommen Stunden, die seine Seele mit Schatten umlagern und ihm den Beruf zur schweren Bürde machen. Während dann andere in stiller Zurückgezogenheit oder bei mehr mechanischen Geschäften es ruhig abwarten können, bis der böse Geist von ihnen gewichen, mufs der Lehrer zur bestimmten Stunde unter seine Kinderschar treten und soll ihr Erwecker, ihr frisches Muster, ihr freundlich-ernster Vater sein. Das ist sehr schwierig und setzt einen hohen Grad von Selbstverleugnung voraus. Es wird wohlgetan sein, wenn der Lehrer an solchen Tagen mit noch innigerem Aufblick nach oben als sonst in den Kreis seiner Kinder tritt, und wenn er seine Arbeit mit dem ernsten Gedanken beginnt, dafs auch heute Gott als höchster Revisor seine Worte hört und seine Taten wägt. Daneben möge er sich erinnern, dafs der finstere Geist des Mifsbehagens und der Schwermut alles ins Graue malt und gar gewifs jeden Fehler der Kleinen vergröfsert, gar leicht da Bosheit und Tücke wittert, wo nur kindliche Heiterkeit oder jugendlicher Leichtsinn hervortreten. In dieser Erinnerung wird es dem Lehrer sodann leichter werden, den festen Vorsatz zu fassen und auszuführen, nur heute keine bedeutendere Strafe zu verhängen oder zu vollziehen, und sich dadurch vor schmerzlicher Übereilung zu sichern. —

Wir glauben daran erinnern zu müssen, dafs die Vorgesetzten der Lehrer, geistlichen und weltlichen Standes, sich überall der Vorstellungen und Begriffe aus früheren Zeiten entschlagen und den wackern, seiner Pflicht genügenden Lehrer nicht mehr wie einen vorweltlichen Schulhalter, sondern seinem Berufe und seiner Bildung entsprechend behandeln müssen. Dem Dünkel, der Anmafsung, dem Ehrgeiz ohne Tatkraft, der frivolen Aufklärung werden wir niemals das Wort reden; aber um so mehr wünschen wir auch den wackern Lehrer angemessen behandelt zu sehen. Es gibt eine Menge Plackereien und Quälereien, vor denen kein Gesetz hinreichend schützen kann, die aber doch das Leben recht sauer machen und den Beruf verleiden können. Wehe den Vorgesetzten, die sich solcher Mifsgriffe schuldig machen und damit zeigen, dafs es ihnen nicht um die Sache, sondern

um Personen zu tun ist. Wehe aber auch den Stimmführern unter den Lehrern, welche geheim und offen gegen den Vorgesetzten zu erbittern suchen . . . . Wir wollen dem Lehrerstande Achtung gesichert wissen und wünschen die öffentliche Meinung mehr und mehr zu seinen Gunsten zu gewinnen. Aber das Beste können und müssen die Lehrer doch selbst wirken. Mögen sie überall nichts lieber sein wollen als brave tüchtige Lehrer, mögen sie in treuer Amtsführung, in religiös-sittlicher Haltung überall ohne Heuchelei und Hochmut vorleuchten, mögen sie dem Volke zeigen, dafs sie es in seinen Kindern lieben, und die Achtung wird nicht fehlen, der Stand wird sich heben und dem Volke nützlich sein in Zeit und Ewigkeit. —

4. Kellners Werke. »Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern. Mit vorwiegender Rücksicht auf das Volkschulwesen.« (3 Bde. Essen. 3. Aufl. Die beste Geschichte der Pädagogik eines katholischen Schulmanns. Holt tief aus, würdigt auch die Verdienste protestantischer Pädagogen unparteiisch, ist mit hoher Begeisterung geschrieben.) — »Kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichts.« (Freiburg. 10. Aufl.) — »Volksschulkunde. Ein theoretisch-praktischer Wegweiser für katholische Lehrer, Schulaufseher und Seminare.« (9. Aufl. Essen.) — »Zur Pädagogik der Schule und des Hauses. Aphorismen. Schulaufsehern, Lehrern, Erziehern und Eltern gewidmet.« (15. Aufl. Essen. Das verbreitetste und beliebteste Buch Kellners, in seiner Art klassisch.) — »Aufgaben zu Übungen im höheren schriftlichen Gedankenausdruck, vorzugsweise für weibliche Bildungsanstalten.« (2. Aufl. Freiburg.) — »Poesie in der Volksschule. Eine Sammlung von Gedichten zur Förderung der Sprache und Gemütbildung.« (2. Aufl. Essen.) — »Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht.« (4 Teile. Altenburg.) — »Materialien für den mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck in höheren Lehranstalten.« (9. Aufl. Altenburg.) — »Denk-, Sprech- und Aufsatzschule für Unter-, Mittel- und Oberklassen der Volksschulen.« (17. Aufl. Altenburg.) — »Lesebücher für höhere Schulen.« (Freiburg.) — »Pädagogische Mitteilungen aus den Gebieten der Schule und des Hauses.« (4. Aufl. Essen.) — »Lebensblätter. Erinnerungen aus der Schulwelt.« (2. Aufl. Freiburg. In seinem letzten Lebensjahre veröffentlicht. Ein Muster von Selbstbiographie. Atmet hohe Liebe zum Beruf.) — Aufserdem viele Artikel in Zeitschriften, namentlich in dem von ihm herausgegebenen »Schulfreund«. Besonders wertvoll sind seine Berichte über Erscheinungen auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichts in Lübens »Pädagogischem Jahresbericht«.

Literatur: »Lose Blätter, Pädagogische Zeitbetrachtungen und Ratschläge von Kellner. Gesammelt und geordnet von A. Görgen.« Freiburg. — »Kellner, Ein Blatt der Erinnerung von Schulrat Dr. A. Beck.« Trier.

Braunschweig. E. Oppermann.

Keramische Fachschulen

bezwecken jungen Leuten, die sich der keramischen Industrie widmen wollen, Gelegenheit zur Erwerbung der für ihren Beruf notwendigen künstlerischen Kenntnisse und Fähigkeiten zu bieten, das Verständnis für die chemisch-technischen und physikalischen Vorgänge in der Fabrikation zu erschliefsen, ihnen Mittel zur Kontrolle derselben und zur Vervollkommnung der Fabrikate an die Hand zu geben. Diesem Zwecke entsprechend fällt dem Zeichen- und Modellierunterricht, dem Unterricht in den Lehrwerkstätten und chemischen Laboratorien der Hauptteil der Unterrichtszeit zu.

Die erste derartige Fachschule in Deutschland besteht seit dem Jahre 1879 zu Höhr, Regierungsbezirk Wiesbaden. November 1897 wurde eine gleichartige Anstalt in Bunzlau, Regierungsbezirk Liegnitz eröffnet. Beide sind Staatsanstalten und führen die Bezeichnung: »Königliche keramische Fachschule«.

Die Anstalten bestehen aus zwei voneinander unabhängigen Lehrkursen, der Tages- und der Abendschule. Die Tagesschule ist die eigentliche Fachschule. Ihr Kursus soll zunächst zweijährig sein und in zwei Abteilungen zerfallen. Die Schüler werden nur für den ganzen Kursus angenommen und müssen in die zweite Abteilung eintreten. Die Lehrfächer sind in beiden Abteilungen dieselben, nämlich: Zeichnen und Malen, Modellieren, theoretische und praktische Chemie, Physik,

Mineralogie und Geologie, Deutsch, Rechnen, Werkstattunterricht.

Die Unterrichtszeit beträgt wöchentlich 48 Stunden. Zum Eintritt in die Tagesschule ist erforderlich: Der Nachweis des zurückgelegten 14. Lebensjahres, ein Abgangszeugnis oder ein sonstiger Nachweis, dafs der Aufzunehmende eine Volksschule oder eine höhere Unterrichtsanstalt mit gutem Erfolg besucht hat. Wer eine praktische Tätigkeit von einem Jahre in einem keramischen Betriebe nachweist, wird bei der Annahme anderen ihm sonst gleichstehenden Bewerbern vorgezogen.

Das zu entrichtende Schulgeld beträgt in den Tagesklassen für Inländer 20 M, für Ausländer 100 M jährlich.

Mittellosen, begabten, fleifsigen preufsischen Schülern kann das Schulgeld ganz oder teilweise erlassen werden.

Die mit den Anstalten verbundenen Abendklassen beschränken den Unterricht auf Zeichnen, Modellieren, kaufmännische Buchführung, Rechnen, Deutsch. Wöchentliche Unterrichtszeit ca. 12 Stunden, Schulgeld vierteljährlich 1,50 M.

In Österreich bestehen die k. k. Fachschule für Tonindustrie in Znaim und Bechyn und k. k. Fachschule für Keramik und verwandte Kunstgewerbe in Teplitz-Schönau.

Die Ziegler-Fachschule zu Lauban, Regierungsbezirk Breslau, soll die Schüler in einem einjährigen Zeitraume durch praktischen und theoretischen Unterricht in der Herstellung von Ziegelei-Erzeugnissen so ausbilden, dafs sie als Aufseher, Brennmeister oder Werkmeister in Ziegeleibetrieben Anstellung finden oder auch selbständig als Fabrikanten wirken können. Zur Aufnahme ist erforderlich: Das zurückgelegte 17. Lebensjahr und gute Volksschulbildung. Erwünscht ist, dafs dem Eintritt in die Schule eine Tätigkeit in einer Ziegelei bezw. Tonwarenfabrik vorangegangen ist. Das Schulgeld beträgt für deutsche Schüler 200 M, für Ausländer 300 M jährlich.

Der Unterricht zerfällt in den theoretischen Fachunterricht, die praktischen Arbeiten und den sonstigen theoretischen Unterricht.

Breslau. Höffer.

Kerbschnitzerei

s. Handarbeits-Unterricht

Keuchhusten

Der Keuch-, Stick- oder Krampfhusten (tussis convulsiva) befällt hauptsächlich Kinder des 2.—5. Jahres; vom 7. Jahre an wird er selten. Hauptsächlich tritt er bei Beginn des Frühjahres auf; im Hochsommer ist er relativ selten. Über die Verheerungen, welche der Keuchhusten in der Kinderwelt bewirkt, ergibt die Reichsstatistik, dafs im Jahre 1902 in Deutschland (ohne Mecklenburg-Schwerin) 19190 Kinder starben, also mehr als an Scharlach (13252) Masern (14365) oder Diphtherie (17946). Die Sterblichkeit mag ungefähr 4% der Erkrankten betragen. Die Krankheit beginnt mit den Symptomen des Schnupfens und des Katarrhes der Luftwege. Meistens nach etwa 8 Tagen wird der Husten krampfartig, bestehend in einer Reihe exspiratorischer Hustenstöfse, denen eine auf einem durch Krampf bewirkten Verschlufs der Stimmritze herrührende pfeifende Inspiration folgt. Der Anfall läfst gewöhnlich nach $^1/_2$—2 Minuten nicht selten unter Erbrechen schleimiger Massen nach und kann sich 20—40mal und mehr in 24 Stunden wiederholen. Gesicht und Schleimhäute werden während der Anfälle cyanotisch und sind Blutungen, z. B. in der Augenbindehaut nicht selten. Die Kinder werden durch die heftigen Anfälle stark angegriffen, gehen in ihrer Ernährung meistens zurück und sind gegen interkurrente Krankheiten wenig widerstandsfähig.

Die Dauer der Affektion beträgt 2 bis 4 Monate. Die Krankheit ist ansteckend und wird anscheinend leicht und zwar durch den Auswurf übertragen. Einige nehmen Bakterien, andere Protozoen als die Erreger an; die Akten sind über die Frage noch nicht geschlossen.

Die Behandlung ist gegen dieses Leiden ziemlich machtlos und kann allein vom Arzte erfolgreich geleitet werden.

Man kann der Krankheit dadurch vorbeugen, dafs man die Gesunden von den Kranken früh trennt. Wenn an einem

Orte Keuchhusten herrscht, so soll allen mit Husten behafteten Kindern Hausarrest auferlegt werden, denn schon in diesem Prodromalstadium ist der Keuchhusten ansteckend. Schwächliche, z. B. lungenkranke Kinder überführt man, um sie vor Ansteckung zu schützen, am besten an einen anderen Ort. Man darf nicht vergessen, dafs die kleinen Kinder erheblich mehr gefährdet sind, als die älteren.

Kindergärten, Vorschulen und ähnliche Institute werden nicht selten Ausgangspunkte schwerer Epidemien; den Vorständen ist daher besondere Aufmerksamkeit und die sorgfältige Beobachtung event. rasche Entfernung ihrer hustenden Pfleglinge dringend anzuempfehlen.

Der Auswurf der Kranken ist sorgfältig zu desinfizieren, d. h. zu verbrennen oder, ebenso wie die besudelten Teile des Erdbodens mit 5 % Karbollösung zu überschütten.

Die Taschentücher der Kinder sind täglich zu wechseln, die beschmutzten 24 Stunden lang in starke Seifenlösung oder 5 % Karbollösung zu legen oder auszukochen und dann erst zu waschen.

Literatur: Dammer, Handwörterbuch der Gesundheitspflege. Berlin 1891; ferner jedes Medizinische Lehrbuch.

Jena. A. Gärtner.

Kinderarbeit und Gesetz, betr. Regelung der Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben. — Kinderarbeit in der Landwirtschaft

1. Beschäftigung, Lohnarbeit, vernünftige Beschäftigung. 2. Feststellung des Begriffs »Kinderarbeit«. 3. Umfang der Kinderarbeit; A. Umfang der gewerblichen, B. der aufsergewerblichen (landwirtschaftlichen u. dergl.); C. Umfang der Kinderarbeit im Auslande. 4. Schäden der Kinderarbeit: I. Gewerblicher Kinderarbeit. A. Gesundheitliche Gefahren, B. Sittliche Schädigungen, C. Schädigungen der geistigen Entwicklung; II. Aufsergewerblicher Kinderarbeit (landwirtschaftlicher u. dgl.). A. Die gesundheitlichen, B. die sittlichen, C. die intellektuellen Schädigungen. 5. (A) Die Entwicklung der Gesetzgebung zum Schutz der Kinder vor Ausbeutung ihrer Arbeitskraft unter B. Berücksichtigung der Herbeiführung eines besonderen Kinderschutzgesetzes durch die Lehrerschaft. 6. Reichsgesetz betr. die Regelung der gewerblichen Kinderarbeit vom 30. März 1903. A. Allgemeines. B. Kurze Kommentierung des Gesetzes unter Hervorhebung besonders schwieriger Punkte. C. Die Durchführung des Gesetzes unter besonderer Berücksichtigung der Schulaufsichtsbehörden und der Lehrer. 7. Der Einflufs des Kinderschutzgesetzes auf die Arbeit der Kinder in Erziehungs- und Beschäftigungsanstalten. 8. Das Kinderschutzgesetz und die Schulsparkassen: die wirtschaftliche Lage der Eltern und die Löhne für Kinderarbeit. 9. Die Gesetzgebung betreffend gewerbliche Kinderarbeit im Auslande. 10. Zur gesetzlichen Regelung der aufsergewerblichen Kinderarbeit. (In Landwirtschaft und Gesindedienst.)

1. **Beschäftigung** gehört zu den vorzüglichsten Erziehungsmitteln; Lohnarbeit oder Erwerbstätigkeit schulpflichtiger Kinder, das stellt sich mehr und mehr heraus, wirken in neunundneunzig von hundert Fällen dem Erziehungszweck entgegen und darum bekämpft die deutsche Lehrerschaft sie prinzipiell. »Eine spätere Zeit wird sicherlich Mittel und Wege finden, auch produktive Arbeit in den Dienst der Erziehung zu stellen.« (Fechner.) Ich sage: im Hinblick auf die Bedeutung der Arbeit als Erziehungsmittel und im Hinblick auf eine wirksame Durchführung des Kinderschutzgesetzes, betreffend die Regelung der Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben, mufs diese »spätere Zeit« bald anbrechen. Auch die folgenden Ausführungen werden ergeben, dafs die Verfechter energischen Kinderschutzes Gegner der Kinderarbeit an sich — man sollte besser von »Betätigung« oder »Beschäftigung« sprechen — nicht sind.

Vernünftige Beschäftigung gewöhnt die Jugend an Arbeitsamkeit, ohne ihr den Frohsinn zu rauben. Sie vermag, gleich dem Spiel, Kinder in das Gemeinschaftsleben gewissermafsen hineinwachsen zu lassen, gewöhnt sie an Ausdauer, ohne ihnen übermäfsige Aufgaben zu stellen, lehrt sie messen, wägen, wagen nach Zeit und Kraft, bewahrt vor Müfsiggang, ohne Schlaf und die Spielzeit zu kürzen, lehrt, dafs jeder Arbeiter seines Lohnes wert sei, erweckt Sparsinn, festigt die Familienbande, stählt den Körper. Kinderarbeit auf das Mafs einer vernünftigen Beschäftigung zurückzudrängen, sie so zu regeln, dafs sie nicht als Lohndruck wirkt, mit anderen Worten, sie unter Ausschaltung des Lohnfaktors erziehlich zu gestalten, ist ein Problem, dem »Jahrhundert des Kindes«

gestellt vom 19. Jahrhundert mit seiner ungeheuren wirtschaftlichen Entwicklung, nebenbei gesagt, für sich allein überhaupt nicht zu lösen, weil unzertrennbar verbunden mit der Frage der Wohnungsnot, der Zunahme der Erwerbstätigkeit der Frau, der Leutenotfrage usw. — Not, Egoismus und Wettbewerb sind die Triebfedern jener Kinderarbeit, die das genaue Gegenteil von dem herbeiführen, was eine vernünftige Betätigung des Kindes selbst ungewollt und — planmäfsig gestaltet — erst recht mit sich bringen würde. Kein vernünftiger Mensch wird etwas dawider haben, wenn ein Kind den Eltern bei der Bestellung des Gartens oder Feldes hilft, Gänge besorgt, Arbeiten verrichtet, die lediglich dem elterlichen Haushalt dienen, kurz gesagt, wenn es eben vernünftig beschäftigt wird unter zweckmäfsiger Auswahl der Beschäftigung und verständiger Leitung.

2. Feststellung des Begriffs »Kinderarbeit«. Unter Ausschlufs der soeben genannten wollen wir darunter jene verstanden wissen, welche seiner Zeit auch der geschäftsführende Ausschufs des deutschen Lehrervereins aufstellte. (Anschreiben an die Verbände: Pädagogische Zeitung, Jahrgang 1896), also:

1. Arbeiten, welche bei einem fremden Arbeitgeber gegen Lohn (Geld, Kleidung, Wohnung usw.) ausgeführt werden,

2. Arbeiten im elterlichen Hause,

a) welche für fremde Rechnung ausgeführt werden, b) durch welche Gegenstände für den Verkauf gewerbsmäfsig hergestellt werden, c) für welche wegen ihrer langen Dauer oder Schwere u. dergl. unter ordnungsmäfsigen Verhältnissen eine besondere Hilfskraft notwendig wäre.

Man wird diese Arbeit immer noch am treffendsten als Erwerbsarbeit der Kinder bezeichnen können.

3. Umfang. Um ein möglichst scharfes Bild herauszuarbeiten, wird — auch im Hinblick auf die grundlegenden Vorarbeiten der deutschen Reichsbehörden für die gesetzliche Regelung der in der Landwirtschaft tätigen Kinder — eine scharfe Trennung zwischen »gewerblich« und »aufsergewerblich« (namentlich landwirtschaftlich) beschäftigten Kinder eintreten.

A. Umfang der gewerblichen Kinderarbeit. Derselbe war viele Jahrzehnte hindurch unbekannt, allenfalls erfuhr man hin und wieder über die Zahl der in Fabriken arbeitenden Kinder eines Bezirks. (Vergl. dazu: Entwicklung der Gesetzgebung, hier w. u. Ziffer 5 A). Nach relativ sicheren Berichten wurden in Fabriken Deutschlands beschäftigt »jugendliche Arbeiter im Alter von 12—14 Jahren«

	Kinder		Kinder
1875	21 626	1895	4 327
1881	13 672	1896	5 312
1882	16 895	1897	6 151
1883	18 704	1898	Berichte schwanken zwischen 5—6000
1884	18 882	1899	
1886	21 053	1900	
1888	22 913	1902	
1890	27 485	1904	
1892	11 212	1905	

Für Preufsen lauten die betreffenden Ziffern recht ungünstig, für Sachsen geradezu trübe.

Es ist immerhin auffallend, dafs trotz des Verbots der Kinderarbeit in Fabriken noch jetzt einige tausend Kinder dort beschäftigt werden. (Weiteres vergl. Agahd, Kinderarbeit. Fischer-Jena 1902. Siehe hier namentlich den geringeren Kinderschutz in Bayern infolge der siebenjährigen Schulpflicht.)

Jahre hindurch ist man der Ansicht gewesen, dafs durch das menschenfreundliche Arbeiterschutzgesetz die Kinderarbeit eigentlich beseitigt sei, während sie doch nach Erlafs und Durchführung des Gesetzes einesteils aus der Fabrik abgewandert war und andrerseits in der Hausindustrie, in Austragediensten usw. in erschreckender Weise zugenommen hatte. Die Hamburger Lehrerschaft stellte 1885 die ersten Erhebungen an und stellte Forderungen auf. Diese und die Berichte der Gewerbeaufsichtsbeamten fanden kaum Beachtung. »Kinderarbeit ist gleichbedeutend Fabrikarbeit; diese ist beseitigt — folglich ist nichts zu bessern.« Das war allgemeine Anschauung. Übrigens mufs bemerkt werden, dafs die Gewerbeberichte nur ein ungefähres Bild vom Umfang der Kinderarbeit gaben und geben konnten, die in Fabriken und ihnen gleichgestellten Anlagen besonders krafs hervortrat. Die Erhebungen des Verfassers trugen dazu bei, dafs die Gewerbeaufsichtsbeamten schliefslich auch der Kinderarbeit in der Hausindustrie gröfsere Beachtung schenkten.

Schärfer wurde das Bild herausgearbeitet, als die Ziffern der im »Hauptberuf und dem Hausgesindedienst« tätigen schulpflichtigen Kinder in der Berufs- und Gewerbezählung von 1895 veröffentlicht waren. Der Bericht gibt übrigens selbst zu, dafs es sich bei der angegebenen Ziffer (214 954) nur um »Minimalzahlen« handele. Es sei dem Leser überlassen, aus den beiden folgenden Tabellen Schlüsse zu ziehen.

Es sollten Kinder unter 14 Jahren beschäftigt sein (vergl. dazu die bezüglichen Ziffern bei der speziellen Erhebung von 1898).

In Berufsart	im ganzen	Knaben	Mädchen
Ziegelei	1575	1453	122
Schmiederei	989	982	7
Schlosserei	2075	2062	13
Spinnerei	1148	459	689
Weberei	2199	1057	1142
Strickerei	426	143	283
Stickerei	382	160	222
Posamenten	183	59	124
Papier- und Pappefabrikation	232	108	124
Tischlerei	2107	2078	29
Bäckerei	1919	1803	116
Fleischerei	988	947	41
Tabakfabrikation	792	333	459
Näherei	1223	—	1223
Schneiderei	2156	1729	427
Schuhmacherei	2026	1962	64
Maurer	2272	2152	120

Kommt dort die relativ hohe Ziffer zum Ausdruck — wie wenig war sie zutreffend! — so in der folgenden Tabelle das »heilige Recht der Eltern«, hinter dem sich oft genug rücksichtslosestes Arbeitgeberrecht verbirgt:

Es sollten beschäftigt sein

In Berufsarten	Kinder unter 14 Jahren		
	männlich	weiblich	zusammen
Erzgewinnung	114	21	135
Hüttenbetrieb	11	30	241
Salzgewinnung	212	1	12
Kohlenbau	38	62	274
Torfgräberei	211	14	52
Steinmetzen	462	28	490
Steinbrüche	258	44	302
Feine Steinwaren	24	1	25
Kies, Sand, Zement, Gips	67	10	77
Töpferei	177	23	200
Porzellan	214	120	334
Glashütten	225	64	271
Glasveredelung	60	23	83
Spiegelglas	52	42	94
Spielwaren (Glas usw.)	4	7	11
Verarbeitung edler Metalle	244	220	464
Kupferschmiede	92	2	94
Rot- und Gelbgiefser	36	—	36
Verarbeitung unedler Metalle	66	17	83
Gürtler, Bronzeure	46	6	52
Metalllegierungen	59	32	91
Eisengiefserei	181	15	196
Klempner	512	5	517
Blechwaren	59	16	75
Sensen-Messerschmiede	119	12	131
Scheren-Schleifer	40	6	46
Maschinenapparate usw.	457	35	492
Stellmacher	337	3	340
Schufswaffen	49	—	49
Uhrmacher	153	25	178
Instrumentenbau	73	20	93
Chemische Präparate	47	18	65
Apotheker	29	3	32
Farben	44	5	49
Zündwaren	45	25	70
Gasanstalten	6	1	7
Öle und Ölmühlen	25	15	40
Strickerei, Wirkerei	143	283	426
Färberei	61	25	86
Posamenten	59	124	183
Papier, Pappe	108	124	232
Buchbinderei	267	105	372
Gerberei	148	10	158
Gummiwaren	24	9	33
Riemerei, Sattlerei	447	11	458
Tapezierarbeiten	190	4	194
Holzzurichtung	148	27	175
Böttcherei	248	2	250
Korbmacher	172	20	192
Sonstige Flechtereien v. Holz usw.	27	26	43
Drechslerei	184	6	190
Dreh-, Schnitz- und Holzspielwaren	92	35	127
Bürstenmacher	96	45	141
Spiegelrahmen usw.	84	4	88
Getreidemühlen	371	14	385
Brauerei	196	10	206
Branntweinbrennerei	34	8	42
Tabak	333	459	792
Putzmacherei	1	70	71
Ausstattung von Puppen	4	29	33
Zimmerer	599	18	617
Glaser	142	—	142
Stubenmaler	893	2	895
Dachdecker	119	—	119
Steinsetzer	45	2	47
Ofensetzer	69	—	69
Buchdruckerei	469	26	495

Direkt irreführend waren die Angaben über Kinderarbeit im Warenhandel, in der Zeitungsspedition, bei Schaustellungen.

Der deutschen Lehrerschaft war es vorbehalten, den wirklichen Umfang der gewerblichen Kinderarbeit in etwa 150 Grofsstädten und Industrieorten festzulegen. (1894—1898.) Dabei haben in den ersten Jahren die vom Verfasser gemachten Erhebungen in Rixdorf als Grundlage gedient und die ferneren Erhebungen wurden nach dem unter unserer Mitarbeit vom geschäftsführenden Ausschufs des deutschen Lehrervereins erweiterten oder besonderen Verhältnissen entsprechend geänderten Frageformular angestellt.

Es waren u. a. gewerblich tätig in Rixdorf 18,36 % (Knaben), in Altenburg 34,54 % der Knaben und 32,64 % der Mädchen, in Brandenburg a. H. 12,14 % Knaben, Charlottenburg 12,12 bez. 5,84 %, Gera 12,12 bezw. 14,09 %, Halle 22,27 bezw. 18,25 %, Hannover 12 bezw. 6 %, Leipzig im Durchschnitt 16,55 %, Mühlhausen im Durchschnitt 24,48 %, Breslau 13 bezw. 8 % (eine Erhebung von 1904 ergibt 7,8 im Durchschnitt), Chemnitz 25 bezw. 22,2 %, Dresden 13,7 %, Hamburg 12,90 bezw. 6,24 %, Langenlousheim 21 %, Schmölln 43 %, Sonneberg 28,19 %, Hohenstein-Ernstthal 53 %, Langenbielau 56 %. (Über die Erhebungen der Rheinischen Lehrerschaft vergl. Literatur bei Rademacher.) Fügen wir gleichzeitig die amtlichen Zahlen aus Dörfern des Meininger Oberlandes hinzu, so ergibt sich, dals der Umfang der gewerblichen Kinderarbeit geradezu einen bedenklichen Charakter angenommen hatte. Es sind gewerblich tätig in Schalkau von 408 Schulkindern 201 = 49,26 %, in Rückerswind von 35 Schulkindern 19 = 54,28 %, in Neuenbau von 168 Schulkindern 105 = 62,50 %, in Hämmern von 268 Schulkindern 171 = 63,80 %, in Neufang von 143 Schulkindern 95 = 66,43 %, in Forschengereuth von 104 Schulkindern 75 = 72,11 %, in Mengersgereuth von 178 Schulkindern 139 = 78,09 %, in Schichthöhn von 56 Schulkindern 45 = 80,34 %.

Ohne uns auf eine Kritik der im Jahre 1898 durch den Reichskanzler angeordneten Erhebungen über den Umfang der gewerblichen Kinderarbeit aufserhalb der Fabriken einzulassen (vergl. dazu Agahd, Kinderarbeit 1902, S. 35 ff. und ebenda Kap. 7) bringen wir nunmehr die Hauptergebnisse dieser Zählung, welche amtlich durch die Lehrerschaft geschah. (Bayern und Bremen — Ausnahme.)

(S. Tabelle S. 825.)

An der Gesamtziffer: 544 283*) sind die einzelnen Bundesstaaten folgendermafsen beteiligt:

Preufsen	269 598
Bayern	12 997
Sachsen	137 831
Württemberg	19 546
Baden	28 788
Hessen	8 868
Mecklenburg-Schwerin	2 235
Sachsen-Weimar	5 660
Mecklenburg-Strelitz	213
Oldenburg	1 927
Braunschweig	2 932
Sachsen-Meiningen	6 684
„ Altenburg	5 686
„ Koburg-Gotha	5 455
Anhalt	1 382
Schwarzburg-Sondershausen	1 456
„ Rudolstadt	2 487
Waldeck	62
Reufs ä. L.	1 488
„ j. L.	1 502
Schaumburg-Lippe	417
Lippe	1 687
Lübeck	1 218
Bremen	887
Hamburg	5 419
Elsafs-Lothringen	17 878
Deutsches Reich	544 283

Für Preufsen gestaltet sich das Bild folgendermafsen:

Ostpreufsen	5 781
Westpreufsen	5 515
Stadt Berlin	25 146
Brandenburg	23 165
Pommern	7 008
Posen	5 771
Schlesien	48 456
Sachsen	26 092
Schleswig-Holstein	12 643
Hannover	17 518
Westfalen	26 286
Hessen-Nassau	15 191
Rheinland	50 183
Hohenzollern	843
Sa. Preufsen	269 598

Solche Ziffern hatte freilich niemand erwartet. Um Vergleiche zwischen der Gewerbezählung und der speziellen Er-

*) Die Differenz entspricht der amtlichen Angabe und ist hinreichend begründet.

In der Abteilung	Absolut				In Prozent			
	Knaben	Mädchen	Kinder ohne Angabe des Geschlechts	Im ganzen	Knaben	Mädchen	Kinder ohne Angabe des Geschlechts	Im ganzen
A. Industrie	72 428	59 318	175 077	306 823	37,82	55,09	75,11	57,64
B. Handel	7 507	4 540	5 576	17 623	3,92	4,22	2,39	3,31
C. Verkehr	2 014	163	514	2 691	1,05	0,15	0,22	0,51
D. Gast- u. Schankwirtschaft	12 757	2 168	6 695	21 620	6,66	2,01	2,87	4,06
E. Austragedienste	67 188	36 966	31 676	135 830	35,09	34,33	13,59	25,52
F. Gewöhnliche Laufdienste	23 321	2 134	10 454	35 909	12,18	1,98	1,48	6,75
G. Sonstige gewerbl. Tätigkeit	6 281	2 387	3 119	11 787	3,28	2,22	2,34	2,21
Summe	191 496	107 676	233 111	532 283	100	100	100	100

Die industriell beschäftigten Kinder verteilen sich auf die einzelnen Gruppen wie folgt:

Gewerbegruppen	Zahl der beschäftigten Kinder			
	Knaben	Mädchen	Ohne Angabe des Geschlechts	Zusammen
	1	2	3	4
I. Kunst- und Handelsgärtnerei	160	98	50	308
II. Tierzucht und Fischerei	274	138	99	511
III. Bergbau und Hüttenwesen	354	97	17	468
IV. Industrie der Steine und Erden	2 577	1 044	9 269	12 890
V. Metallverarbeitung	7 042	2 883	4 433	14 358
VI. Industrie der Maschinen, Instrumente usw.	843	200	3 871	4 914
VII. Chemische Industrie	200	64	245	509
VIII. Industrie der forstwirtschaftl. Nebenprodukte usw.	143	41	145	329
IX. Textil-Industrie	25 955	29 725	88 030	143 710
X. Papier-Industrie	2 804	2 019	4 147	8 970
XI. Leder-Industrie	915	300	1 729	2 944
XII. Industrie der Holz- und Schnitzstoffe	12 186	6 715	22 900	41 801
XIII. Industrie der Nahrungs- und Genußmittel	9 719	5 810	12 116	27 645
XIV. Bekleidungs- und Reinigungs-Gewerbe	7 616	10 009	23 372	40 997
XV. Baugewerbe	1 064	67	3 094	4 225
XVI. Polygraphische Gewerbe	241	55	422	718
XVII. Künstlerische Gewerbe	45	7	49	101
Gewerbliche Beschäftigung ohne nähere Angabe	290	46	1 089	1 425
Summe	72 428	59 318	175 077	306 823

hebung zu ermöglichen, gleichzeitig aber auch Benutzern des Handbuches Gelegenheit auf eine genaue Beobachtung der in ihrem Bezirk besonders vorherrschenden gewerblichen Kinderarbeit zu geben seien noch Berufsarten von besonderer Bedeutung erwähnt:

Arbeiten in Berg- und Hüttenwerken 351, in Steinbrüchen 878, in feineren Steinwaren 174, in Ziegeleien 1848, bei Formen und Drücken der Porzellangegenstände 1106 (Meiningen allein 846!), Puppen aus Ton und Porzellan 1370, Glasarbeiten 2738, Uhrkettenmachen 695, Spitzenklöppeln 507, Bemalen von Zinnsoldaten 255, Blechwaren 544, Nägelschmieden 164, Grobschmiedearbeit 180, Messerschmiede u. dergl. 283, Uhrmacherei 863, Musikinstrumentenfabrikation 2673, Spinnerei und Weberei 79138 (Sachsen allein 34145!), Strickerei und Wirkerei 12163, Häkelei und Stickerei 22149, Posamenten 26691, Spielwaren aus Papiermaché 1131, Holzspielwaren 3035, Horndreherei 1403, Bürstenbinderei 2509, Tabakfabrikation 22668, Näherei und Konfektion 11103, grobe Holzwaren und Zündholzschachteln 2604, Korbmacherei inkl. Rohrstuhlflechten 12244, Strohhüte und Palmfächer 6349, Flaschen beflechten, Strohhülsen binden 861, Puppenausstattung (vergl. auch vorhin) 1684, künstliche Blumen und Federn 10332, Handschuhfabrikation

6589, Schuhmacherarbeiten 5727, Steineklopfen und Strafsenbau 1949. — Im Warenhandel waren 13052 als Arbeitsburschen, 3524 als Hausierer tätig; als Kellner und in Fremdenwartung 12748, als Kegeljungen 12748; Austräger von Backwaren 42837, Zeitungsträger 45603, Laufburschen und Laufmädchen wurden 35909 gezählt. Was sich hinter diesen Zahlen verbarg, wird w. u. gezeigt werden.

B. Umfang der aufsergewerblichen (landwirtschaftlichen) Kinderarbeit. Über diesen liegt als amtliche Zahl bisher nur die Angabe der Berufs- und Gewerbezählung von 1895 vor. Es waren darnach tätig: Kinder unter 12 Jahren 30604 (24164 Knaben und 6440 Mädchen), Kinder von 12—14 Jahren 104521 (69957 bezw. 34564), insgesamt 135125 schulpflichtige Kinder.

Die Ziffer trifft den Umfang nicht annähernd. U. a. hat der pommersche Provinzial-Lehrerverein ziemlich einwandfrei festgestellt 30% landwirtschaftlich arbeitende Kinder (Erhebungen von Schulze-Wampen) und Redemacher führt a. a. O. bezüglich der Rheinprovinz an:

Viehhüten	über 500	Kinder
Kartoffelernte	„ 3500	„
Rübenbau	„ 400	„
Getreideernte	„ 500	„
Weinbergsarbeit	„ 400	„
Verschiedene Landarbeit	„ 350	„

Erhebungen in einzelnen Bezirken Posens und Westpreufsens bestätigen demgegenüber die Richtigkeit, und Mecklenburg unterstützt dieselbe, dafs die Kinder im Osten Preufsens stärker herangezogen werden. Zunächst werden die Ergebnisse der vom Reichskanzler angeordneten Erhebung, welche sich auf die »Lohnbeschäftigung von Kindern im Haushalte, sowie in der Landwirtschaft und deren Nebenbetrieben« bezieht, abgewartet werden müssen. Sie soll sich über die Zeit vom 15. November 1903 bis zum 14. November 1904 erstrecken und feststellen, wieviel Knaben und Mädchen der drei Altersstufen (unter 10, von 10—12, über 12 Jahre) gegen Geld oder Naturallohn aufserhalb des Elternhauses gearbeitet haben, aufserdem über die Dauer der Lohnbeschäftigung Aufschlufs geben.

C. Umfang der Kinderarbeit im Ausland. Gutes Material liegt für weite Bezirke von Österreich-Ungarn vor im V. Band, Heft III der Wiener Staatswissenschaftl. Studien, herausgegeben von Bernatzik und Eugen von Philippowich. Die Arbeit stammt vom Blindenlehrer Siegmund Kraus. Der Zentralverein der Wiener Lehrerschaft stellte die Mittel zur Durchführung der Erhebung bereit. Von besonderem Interesse sind die Angaben über landwirtschaftliche Kinderarbeit, die dank der sogenannten Schulbesuchserleichterungen betrug in:

	Kinder		% der zur Befreiung Berechtigten
Niederösterreich	22413	=	36
Oberösterreich	20130	=	86,7
Salzburg	3816	=	89,7
Steiermark	20390	=	54,2
Kärnten	7333	=	41,9
Tirol	27342	=	94,6
Vorarlberg	3381	=	71,9
Böhmen	86106	=	45,5
Mähren	43655	=	68,4
Schlesien	4150	=	15,7
In den 10 Kronländern	238716		

Diesen müssen weiter hinzugerechnet werden die 12—14 jährigen Kinder aus Kronländern mit sechsjähriger Schulpflicht, die zum gröfsten Teil ebenfalls landwirtschaftlich arbeiten. Kraus nimmt die Gesamtziffer von 600000 sicher zu niedrig als zu hoch.

Der Umfang der gewerblichen Beschäftigung in Österreich ist von der statistischen Zentralkommission für 1900 festgestellt, aber absolut nicht erfafst. Er soll für ganz Österreich 51781 betragen, für Niederösterreich allein 9930; dabei ergab eine Ermittelung des Wiener Bezirksschulrates nur für Wien schon nahezu 12000 solcher Kinder. Den privaten Erhebungen sind seitens der Behörden die gröfsten Schwierigkeiten entgegengesetzt worden. Neue amtliche Erhebungen werden vorbereitet.

Für die Schweiz sind seitens der Lehrer gemachten Erhebungen kürzlich (April 1906) erschienen. Leider haben sich von den 24 Kantonen der Schweiz nur 13 beteiligt. 6090 Fragebogen kamen ausgefüllt zurück. Von insgesamt 279551 Schulkindern wurden 117126 landwirtschaftlich, 17763 in der Hausindustrie und im Handwerk, 14194 als Austräger, Laufburschen, in Gastwirtschaften u. dergl. beschäftigt. In einzelnen

Kantonen ist die Heranziehung geradezu schrecklich. So weisen Freiburg und Appenzell 74 % bezw. 78 % aller Schulpflichtigen als gewerblich beschäftigte auf.

Für Länder ohne Schulpflicht oder mit schlecht durchgeführtem Schulzwang ist die Kinderarbeit am stärksten. Aus einer Reihe von Einzelstaaten Amerikas liegen Sonderberichte vor, desgleichen über Kinderarbeit in gewissen Industriezweigen Italiens. Die Analphabetenziffer sinkt, wie die Entwicklung der Kinderschutzbestrebungen eines Landes steigt. (Vergl. w. u. Amerika.) Der moderne Industriestaat Japan beginnt sich zu einem Raubstaat der Kinderkraft zu entwickeln.

4. Schäden der Kinderarbeit. Allgemeines. Unzweifelhaft kann eine gesunde, nicht zu lange ausdauernde Tätigkeit, namentlich wo damit der Aufenthalt im Freien verbunden wird, für die Kinder erspriefslich sein, die Kinder können dadurch frühzeitig an eine regelmäfsige Tätigkeit gewöhnt und vor Müfsiggang bewahrt werden; ihr Erwerbs- und Sparsinn kann erweckt und den Eltern in ihrer wirtschaftlichen Notlage eine Erleichterung verschafft werden, aber — die Lehrerschaft ist ein eingeschworener Feind der Kinderarbeit, die nicht gesund ist; ein Feind der Kinderarbeit, die gar nicht als solche, sondern als Müfsiggang bezeichnet werden mufs; der Kinderarbeit, die — statt Erwerbssinn und Sparsamkeit zu fördern, Genufssucht erzeugt; ein Feind der Kinderarbeit, die die geistige und vor allem die sittliche Ausbildung des Zöglings hemmt oder zerstört, ein Feind der Kinderarbeit, welche den Erwachsenen die Löhne drückt.

Kinderarbeit birgt Gefahren in sich, die leider immer noch unterschätzt werden.

Körperliche Schädigungen liegen nahe und sind vielfach bewiesen, wenn die Arbeit der kindlichen Kraft nicht entsprach oder überhaupt in zu frühem Alter begann, durch zu lange Dauer dem Kinde regelmäfsig die Nacht- und Sonntagsruhe sowie die Spielzeit kürzte, wenn sie die Kinder den Unbilden der Witterung aussetzte (Frühstücksträger usw.) oder in geschlossenen Räumen stattfand (Hausindustrie); wenn sie in direkt gesundheitsgefährlichen oder gesundheitsschädigenden Betrieben geschah. Sittliche (moralische) Schädigungen liegen nahe und sind vielfach nachgewiesen: bei Kegeljungen und -Mädchen, Hausierern in Lokalen und auf Strafsen, Schlächtern, Ballettmädchen u. dergl., aufserdem, wenn die Arbeit geschah ohne verständige Aufsicht, ohne genügende Trennung der Geschlechter, ohne Kontrolle des Lohns, bei völliger Hintansetzung des Anstandes in Gespräch und Handlung seitens der Erwachsenen. Die Schädigungen für das Schulleben (direkte) äufsern sich in Erschlaffung und Stumpfsinn während des Unterrichts, in mangelndem häuslichen Fleifs und flüchtiger Anfertigung der schriftlichen Aufgaben, häufigen Verspätungen, Versäumnissen und auffallend unregelmäfsiger Versetzung. Sind viele Schüler in einer Klasse erwerbstätig, so leiden darunter alle, auch die nicht erwerbstätigen. Es wird notwendig sein, auf die einzelnen Punkte näher einzugehen, um dadurch gleichzeitig den Beweis für die Notwendigkeit der deutschen Kinderschutzgesetzgebung, ihrer energischen Durchführung und ihres Ausbaues zu erbringen.

I. A. Gesundheitliche Gefahren der gewerblichen Kinderarbeit. Lange genug ist das Kapitel der Ausbeutung kindlicher Arbeitskraft ein dunkles gewesen, und Dunkel herrscht noch über der in aller Form gewerblichen Arbeit der noch nicht schulpflichtigen Kinder. Der Versuch des Rats der Stadt Dresden, hierüber genaue Angaben zu erhalten, ist gescheitert. Der Bericht über den 1. Heimarbeiterschutzkongrefs (1904) enthüllt trübe Bilder. Die Drucksachen der deutschen Heimarbeitausstellung beweisen, dafs man auch nach Erlafs des Kinderschutzgesetzes noch die Kräfte von Kindern unter sechs Jahren auszunutzen weifs.

Bezüglich der 6—10 jährigen arbeitenden Kinder lassen die amtlichen Erhebungen für Preufsen auf rund 4500 Sechs- und Siebenjährige und 64000 Sechs- bis Zehnjährige schliefsen. Die Zahlen sind zu niedrig. Einwandfrei waren festgestellt vor Erlafs des Kinderschutzgesetzes in Charlottenburg 470, in Dresden 2012, in Hannover 473, in Kassel 224, in Schmölln 797 im Alter von 6 bis 10 Jahren.

Fügen wir ergänzend hinzu, dafs nach unseren Erhebungen in Rixdorf seinerzeit unter 600 Beschäftigten 135 die Unterstufe

besuchten, in Stolp i. Pom. 12,12$^0/_0$ (also ein günstiger Prozentsatz), in Altenburg an einer Mädchenschule bis 33$^0/_0$ der untersten Klassen, dafs in Halle 40$^0/_0$ der Beschäftigten und in der Hausindustrie Halles sogar 56$^0/_0$ der gezählten Erwerbstätigen unter 10 Jahre alt ist, dann ist wohl ausreichend nachgewiesen, dafs viele Kinder das Paradies der Kindheit nimmer erschauten oder schuldlos früh, ach zu früh, daraus verjagt wurden.

Die Gesundheit der Kinder wurde auch durch Arbeit zu ungeeigneter Zeit geschädigt. So wird aus dem Oberamt Neuenburg (Württemberg) amtlich berichtet, dafs Kinder mit Herstellung von Ketten aus Silberdraht und Doublegolddraht grofsenteils von 3 Uhr nachmittags bis in die Nacht hinein beschäftigt sind; das gleiche gilt von der Klöppel-, Häkel-, Spularbeit der Kinder im Oberamt Nürtingen, wo die Nachtarbeit mitunter bis 11 Uhr dauert. Im Oberamt Spaichingen werden die Kinder mit Federzupfen (wobei sich viel Staub entwickelt) bis abends 10 Uhr, mit Endschuhmachen von $^1/_2$5 bis 9 Uhr und manchmal bis 11 und 12 Uhr, im Oberamt Balingen bei den Arbeiten an Trikotstoffen nicht nur nach der Schule bis in die Nacht hinein, sondern auch über die Mittagspause beschäftigt. Im Sonneberger Bezirk (Meiningen) dauerte die fast ausschliefslich hausindustrielle Kinderarbeit zeitweise

in	4	Schulgemeinden	bis	9	Uhr abends,
„	8	„	„	10	„ „
„	13	„	„	11	„ „
„	8	„	„	12	„ nachts,
„	3	„	„	2	„ morgens,
„	2	„	„	3	„ „
„	1	„	„	4	„ „
„	3	„	die ganze Nacht		

gegen Weihnachten.

In Sachsen-Koburg-Gotha mufs häufig die halbe Nacht dazu genommen worden sein, wenn es heifst: die Arbeitszeit beträgt

in	2	Orten	bis	7	Stunden
„	10	„	„	8	„
„	1	„	„	9	„
„	4	„	„	10	„

In Anhalt »dauert die Kinderarbeit in der Rohrdeckenfabrikation und Rohrflechterei — unter grofser Anstrengung — meistens bis 10 Uhr abends. In Reufs ä. L. (Stadt Greiz) arbeiten die Kegeljungen »vielfach bis 2, ja 3 Uhr«. Auch Schwarzburg-Rudolstadt, Bayern, Hessen erwähnen die Nachtarbeit (Ausschank, Kegelsetzen, Musizieren, Schneidemühlenarbeit), freilich nur kurz. Die Erhebungen der Lehrerschaft ergeben für Hamburg 436 Kinder die bis 9 Uhr, 183 bis 10 Uhr, 49 bis 11, 150 bis 12 Uhr arbeiteten, die Erhebung von 1896 (es waren nur 27 Knabenschulen gezählt) weisen 374, die von 6 Uhr, 116 von 5 h, 42 von 4 h, 31 von 3 Uhr früh an arbeiten. Die Motive zum Kinderschutzgesetz meinen: »dafs die Beschäftigung vielfach zu einer ungeeigneten Zeit stattfindet, kann schon mit Rücksicht auf die zahlreichen Kinder, die beim Austragen und bei sonstigen Botengängen in aller Frühe und abends spät tätig sein müssen, nicht bezweifelt werden.« (Die Zahl der Backwarenträger betrug 42837! Und von den 12748 Kegeljungen sind die meisten auch spät abends tätig gewesen. Auf das nächtliche Hausieren in Strafsen sei ebenfalls hingewiesen.

Was den Kindern bezüglich der Arbeitsdauer zugemutet worden ist, grenzt an Unvernunft. Das haben die Erhebungen der Lehrerschaft besser herausgestellt wie die amtliche Enquête. Man mufs neben die täglichen Arbeitsstunden die tägliche Schulzeit und das Alter der in der Entwicklung befindlichen und an sich oft ärmlichen, vielleicht gar unterernährten Kinder stellen, dann wird ersichtlich, welche gesundheitlichen Schädigungen den Keim zum Siechtum gelegt haben mögen für eine gewerbliche Bevölkerung, der dann später mit Lungenheilstätten usw. geholfen werden soll. Eine Reihe von Urteilen der Gewerbeinspektoren und Ärzte habe ich in meinem Buch »Kinderarbeit« (1902) niedergelegt. Hier seien nur einige nackte Zahlen gegeben: In Chemnitz arbeiten 435 Kinder täglich 4 Stunden, 855 Kinder 5 Std., 1241 Kinder 6 Std., 241 Kinder 6$^1/_2$ Std., 628 Kinder 7 Std., 223 Kinder 8 Std., 172 Kinder 9 Std., 28 Kinder 10 Std., 9 Kinder 11 Std., 3 Kinder 12 Std., 2 Kinder 13 Stunden. In Schmölln arbeiteten 159 Kinder 24 Std., 91 Kinder 30 Std., 41 Kinder 36 Std., 4 Kinder 42 Std., 9 Kinder 48 Std. wöchentlich. Braunschweig, Gera, Charlottenburg, Rixdorf, auch viele rheinische Städte ergeben ein ähn-

liches Bild. (Vergl. Agahd a. a. O. S. 61 bis 66; ferner siehe Stillich, Janke, Bergemann, die sich zum Teil auf früher von uns veröffentlichtes Material beziehen und — neu — Fischer.)

Tausende von Kindern wurde der Sonntag, ihr »Sonnentag« geraubt. Wo sollte die Zeit herkommen zu Spiel und ausreichendem Schlafe? (Vergl. hier Handbuch unter »Spiel« und »Schlaf«.)

Über die Räume, in denen namentlich die Heimarbeit-Kinder beschäftigt werden, geben die Arbeiten Stillichs und Schwiedlands wahrhaft erschreckenden Aufschlufs. Man mufs selber in diesen »Wohnungen« gewesen sein, um Zutrauen zu Angaben zu haben, wie sie neuerdings nun Krankenkassen herausgeben. Trotz entsetzlich langer Arbeitsdauer vielfach Unterernährung, und dazu diese Arbeitsräume, die jeder Hygiene Hohn sprechen — auch ein Ausblick auf das Schlagwort: »Jahrhundert des Kindes!« Die Verbilligung der Produktion machte den Arbeitgeber skrupellos. Er stellte das Kind in »Werkstätten«, in die es wegen ihrer Gesundheitsschädlichkeit und Gesundheitsgefährlichkeit überhaupt nicht gehörte, und die deswegen der Kinderarbeit schon längst hätten verschlossen bezw. verboten werden müssen. Wir geben dazu die Motive des Gesetzes vom 30. März 1903 im Auszuge: Es handelt sich zunächst um solche Werkstätten, in welchen die Kinder der Einatmung von Staub ausgesetzt sind, der entweder mechanisch oder chemisch namentlich auf den jugendlichen Organismus schädlich einwirkt, und zwar in erster Linie um diejenigen Werkstätten, in denen harter, spitziger und scharfkantiger Mineralstaub auftritt, welcher die Schleimhäute der Atmungsorgane verletzt.

Zu ihnen sind zu rechnen zunächst die Werkstätten zur Verfertigung von Schieferwaren, Schiefertafeln und Griffeln, in denen die stauberzeugenden Arbeiten des Abreibens der Schiefertafeln, des Sägens, der Bearbeitung der zugeschnittenen Schieferstücke in Durchstofsmaschinen, des Anschleifens der Griffelspitzen und des Abrundens der Griffel vorgenommen werden; ferner die Werkstätten der Steinmetzen (Steinhauer), der Steinbohrer, -schleifer und -polierer und der Perlmutterverarbeitung, in denen sich bei dem Zurichten, Behauen, Klarschlagen, Sägen, Spitzen, Bohren, Schleifen und Polieren der Steine und Muschelschalen Staub entwickelt; endlich die Kalkbrennereien, in denen Kinder mit den stauberzeugenden Arbeiten des Einschichtens der Kalksteine in den Öfen und mit dem Ausladen beschäftigt oder innerhalb der noch nicht völlig ausgekühlten Öfen gesundheitsschädlich hoher Temperatur ausgesetzt werden.

Diesen Werkstätten reihen sich die Betriebe der Glasschleifer und Glasmattierer an, in denen die Einatmung von Glas- oder Sandstaub oder beim Nafsschleifen die Erkältungsgefahr in Frage kommt.

Mit Rücksicht auf die Gesundheitsgefährlichkeit des Metallstaubs war es erforderlich, die Blei-, Zink-, Zinn-, Rot- und Gelbgiefsereien sowie die sonstigen Metallgiefsereien, die Werkstätten der Gürtler und Bronzeure, die Metallschleifereien und -polierereien aufzunehmen. Ebenso waren die Kinder aus denjenigen Werkstätten auszuschliefsen, in welchen die Arbeiter mit Blei, Bleilegierungen oder bleiischen Stoffen in Berührung kommen und demzufolge der Bleivergiftungsgefahr ausgesetzt sind, so aus den Bleiglasuren verwendenden Töpfereien, den Bleigiefsereien, den Werkstätten, in denen Blei- und bleihaltige Zinnspielwaren bemalt werden, den Feilenhauereien, den Harnischmachereien und Bleianknüpfereien, ferner aus den Werkstätten der Maler und Anstreicher, in denen in der Regel viel Bleifarben verwendet werden.

Hinsichtlich der Gesundheitsschädlichkeit stehen den genannten Anlagen diejenigen Werkstätten mindestens gleich, in denen die Arbeiter, wie in Spiegelbelegereien und in Werkstätten zur Verfertigung von Thermometern und Barometern, die Gefahr der Einatmung von Quecksilberdämpfen oder, wie in Hasenhaarschneidereien, von Quecksilber enthaltendem Staube ausgesetzt sind. Nahezu ebenso schädlich ist die Beschäftigung in Färbereien, in denen mitunter giftige Farben oder ätzende und giftige Chemikalien Verwendung finden, ferner — wegen der hier benutzten Säuren und der Lösungen des sehr giftigen Cyankaliums — in Werkstätten, in denen Gegenstände auf galvanischem Wege durch Vergolden, Versilbern, Vernickeln u. dergl. mit Metallüberzügen versehen, oder in denen Gegen-

stände auf galvanoplastischem Wege hergestellt werden, endlich in chemischen Waschanstalten und solchen Werkstätten, in denen der Gesundheit nachteilige gasförmige Produkte die Atmungsluft verunreinigen können. Zu letzteren gehören die Werkstätten der Glasätzer, welche Flufssäure verwenden, die Werkstätten, in denen Gespinste, Gewebe u. dergl. mittels chemischer Agentien gebleicht werden, und die Werkstätten zur Verfertigung von Gummi-, Guttapercha- und Kautschukwaren, in denen die Erzeugnisse mit einer Lösung von Chlorschwefel in Schwefelkohlenstoff oder mit Chlorschwefeldämpfen vulkanisiert werden. Die Aufnahme der Lumpensortierereien, der Rofshaarspinnereien, der mit ausländischem tierischen Material arbeitenden Haar- und Borstenzurichtereien, Bürsten- und Pinselmachereien, sowie der Bettfedernreinigungsanstalten rechtfertigt sich wegen der in ihnen drohenden Staub- und Infektionsgefahr. Die Werkstätten zur Herstellung von Explosivstoffen, Feuerwerkskörpern, Zündhölzern und sonstigen Zündwaren sind im Hinblick auf die in ihnen drohende Unfallgefahr eingereiht worden. Die Glasbläsereien endlich waren wegen der mit dem Glasblasen vorhandenen Überanstrengung der Lungen in das Verzeichnis der verbotenen Betriebe mitaufzunehmen.

Über die gesundheitlichen Gefahren der Kinderarbeit, wie sie sich in Grofsstädten entwickelt hatte, führt die Medizinalbehörde Hamburg folgende Mifsstände an: 1. dafs die Arbeit oft in ungesunder Luft geleistet werden mufs; 2. dafs sie oft eine sehr gehetzte ist (vieles, rasches Treppenlaufen beim Austragen von Zeitungen, Brot usw.); 3. dafs sie oft mit nüchternem Magen (Zeitungen austragen morgens früh) oder während der für den Schlaf der Kinder erforderlichen Zeit getan werden mufs; 4. dafs sie oft vor die Schulzeit fällt, so dafs die Kinder ermüdet in den Unterricht kommen; 5. dafs sie an Stelle der harmonischen Übung des ganzen Leibes oft vorwiegend einzelne Teile des noch wachsenden Körpers in Anspruch nimmt und dadurch zu fehlerhafter Entwicklung des Körpers Anlafs gibt; 6. dafs bei manchen gewerblichen Nebenbeschäftigungen der Kinder diese Tag für Tag erbarmungslos dem Wetter ausgesetzt werden, ohne nachher im Hause warme Zimmer oder trockene Kleider zum Wechseln zu finden, wodurch, wenn auch Kinder gegenüber den Unbilden der Witterung sehr widerstandsfähig zu sein pflegen, doch oft Rheumatismus, Herzerkrankungen und Lungenaffektionen erworben werden; 7. dafs einzelne gewerbliche Nebenbeschäftigungen zu einer höchst irrationellen Ernährung führen, insbesondere zum Genufs von Bier und Schnaps (beim Kegelaufsetzen), durch die die körperliche Gesundheit von Grund aus untergraben wird; 8. dafs grofsstädtische Kinder fast bei jeder Art von gewerblicher Nebenbeschäftigung auch moralische Schäden erleiden, die zusammen mit den physischen dazu führen, dafs ein degeneriertes Geschlecht heranwächst, das nichts leistet.

B. Sittliche Schädigungen bei der gewerblichen Kinderarbeit. Das Stigma des Industrialismus ist der Augenblicksvorteil. Ihm mufs auch die Sittlichkeit des Kindes nicht selten zum Opfer fallen. Die seit Jahren steigende Zahl der Kriminalität der Jugendlichen hat die Öffentlichkeit schliefslich doch etwas rühriger gemacht. Von der Durchführung des Prinzips, dafs nämlich dem Verbrechen vorzubeugen besser sei als es heilen zu wollen, ist man freilich noch weiter entfernt, wie der warmherzige Pädagoge annehmen möchte. Es hat eben des Pädagogen Wort nicht ausschlaggebenden Wert, wenn es sich um die Unterbringung von Kindern z. B. in Fürsorgeerziehung handelt. Immer noch geschieht das in vielen tausenden Fällen erst dann, wenn bereits ein vorgeschrittener Grad der Verwahrlosung eingetreten ist. Es braucht nun nicht gerade behauptet zu werden, dafs die Kinderarbeit z. B. jene 70 % jugendlicher Verbrecher der Strafanstalt Plötzensee auf den Weg des Lasters oder Verbrechens gebracht hat, aber man ist umgekehrt zu der Frage berechtigt: Wie ist es möglich, wenn doch auch der Lohnarbeit der Kinder ein so bedeutender erziehlicher Wert inne wohnen soll, dafs eben diese Arbeit sie vor Verbrechen und Gefängnis nicht bewahrte? Ich habe a. a. O. Tabellen über die frühere Lohnarbeit der in Fürsorgeerziehung gegebenen Kinder gebracht, und auch hier sind wie bei den bereits kriminellen Jugendlichen 70 und mehr vom Hundert zu verzeichnen. U. a. teilt der Direktor des gröfsten preufsischen »Er-

ziehungsheims«, Plafs-Zehlendorf auf grund reichen Materials mit, dafs die Lohnarbeit der Kinder eine der wesentlichsten Ursachen der Verwahrlosung sei. Die von Kraus angeführten Beispiele aus österreichischen Erziehungsanstalten (s. Literatur w. u.) wirken ebenso niederdrückend wie die Ausführungen von Erfurth auf der deutschen Lehrerversammlung 1898 (vergl. Bericht S. 62). In England waren 67 % der zur Zwangserziehung abgegebenen Kinder Strafsenverkäufer. Varietés, Zirkus, Ballett und Fleischereien als Schulen der Sittlichkeit zu bezeichnen, wird keinem Menschen einfallen, es müfste denn ein Narr sein. Der Verkauf von Waren in Lokalen und auf den Strafsen läfst die Kinder doch wohl häufig Zeugen von Vorgängen werden, die ihm besser verborgen blieben. Kellner und Kegeljungen stehen in Gefahr, Trinker zu werden. Wenn die Löhne hoch sind, mögen die Kinder oft nicht mehr in die Lehre gehen und werden »Gelegenheitsarbeiter«, die dem Staat die gröfste Zahl an Kriminellen stellen; wo die Löhne trotz entsetzlich langer Arbeitszeit geradezu menschenunwürdig sind, mufs das Kind unzufrieden werden. Versuchungen zum Diebstahl sind häufig, Unterschlagungen ebenfalls nicht selten, zumal der Lohn nicht kontrolliert werden kann. Wir kämpfen gegen die Frühreife der Kinder, hier ist eine ihrer Ursachen. Mit der Erweckung des Sparsinns ist es auch eine eigene Sache. Ein Sparsystem, bei dem es auf Kosten der Gesundheit oder Sittlichkeit geht, ist verkehrt. Liegen nun gar noch bei mancher Kinderarbeit Beziehungen zwischen dieser und geschlechtlichen Verirrungen vor (vergl. u. a. Bietrich und Huster: Industrie und Mutterberuf), werden namentlich auch schulpflichtige Mädchen in Pensionen, Gastwirtschaften der Grofsstädte oder gar als »Bedienerinnen« der Demimonde direkten sittlichen Gefahren ausgesetzt, so mag hier schliefslich noch ein Satz der Kriminalstatistik für 1891 (Bd. II, S. 32) Anwendung finden, dafs »in Gebieten mit hoher industrieller Entwicklung und ausgedehnter Verwendung jugendlicher Arbeitskräfte auch die Kriminalität der Jugendlichen im Verhältnis zu der der Erwachsenen hoch ist«. Ja, sie trägt ein Doppelantlitz, diese Lohnarbeit der Kinder. Und es war höchste Zeit, dafs der Staat in »heilige Elternrechte« eingriff. Wie sorgfältig wird doch die Erziehung der Kinder der besseren Stände überwacht. Man hält sie mit Recht nicht für abgeschlossen mit dem 14. Lebensjahr. ...

C. **Schädigungen der gewerblichen Kinderarbeit für die geistige Entwicklung des Kindes.** Menschliche Arbeit soll nicht mit Kraftleistung eines Tieres oder der Maschine auf eine Stufe gestellt werden, darum mufs man das Kind nicht zur Arbeitsmaschine erniedrigen. Hat die Maschine den Menschen entadelt, so soll ihm geistige Bildung und Sittlichkeit den Adel wiedergeben. Beide werden ihm endlich zu dem verhelfen, was man als menschenwürdige Existenz bezeichnet. Die Volksschule unterrichtet 95 % sämtlicher Kinder. Es liegt im Interesse dieser Kinder, im Interesse des Ansehens der Schule und der Lehrer, die für ihre Leistungen verantwortlich sind und oft für Erscheinungen, die mit der Schule gar nichts zu tun haben, verantwortlich gemacht werden, — dafs die Lehrerschaft ebenso dringlich fordert als auch energisch sich betätigt. Die Hindernisse, die sich der Erziehungs- und Bildungsarbeit in den Weg stellen, sind aus dem Wege zu räumen. Recht und Pflicht des Volksschullehrers ergänzen sich hier, wo es gilt, durch Rede, Wort und Schrift der Öffentlichkeit den Beweis dafür zu erbringen, dafs Kinderarbeit das schulpflichtige Kind auch intellektuell aufs schwerste zu schädigen geeignet ist, ja die Erfolge des Schulzwanges illusorisch macht. Wer den Wert einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung Deutschlands nicht einzusehen vermag, der wird auch bezweifeln, dafs ein niedriger Bildungsgrad minderwertige Leistungen und schlechte Bezahlung im Gefolge hat. Wir gebrauchen aber den Qualitätsarbeiter; darum haben wir die Vermehrung der Fortbildungsschulen mit wachsender Unterstützung des Staates.

Fortbildungsschulen auf einer schlechten Grundlage sind Gebäude mit unsicheren Grundmauern. Wenn abertausende von Kindern das Ziel der Volksschule nicht erreichten, so trägt dazu die Kinderarbeit ihr gut Teil bei. Verdienen und ein- bis dreimal sitzen bleiben gehören oft zusammen. So stellte ich fest, dafs seinerzeit in Rixdorf

nicht versetzt waren in Klasse II 70% erwerbstätige gegenüber 25% nicht erwerbstätigen Kindern, Klasse III und IV 50% gegenüber 25%, Klasse V und VI 37% gegenüber 25%. In Mühlhausen waren 49%, in Gera 43,95% der Knaben und 33,85% der Mädchen ein- oder mehrmals sitzen geblieben. Der Fleifs liefs zu wünschen übrig bei 21,77 bezw. 12,92%. Es safsen im 1. Drittel 31,05%, im 2. 34,68%, im 3. 34,27% (Mädchen: 33,85 bezw. 34,46 bezw. 31,69%), Hannover wies bezüglich der häuslichen Schulaufgaben auf: 16% gut, 52% befriedigend, 26% nicht befriedigend, 6% schlecht (Mädchen: 20, 42, 32, 6%), Fleifs und Aufmerksamkeit während des Unterrichts bei den Knaben: 16% gut, 56% befriedigend, 13% nicht befriedigend, 15% schlecht (Mädchen 16, 50, 21, 13%). Um auch ein Beispiel aus der hausindustriellen Beschäftigung zu geben: In Schmölln zeigten von den 336 beschäftigten Knaben 101 mittelmäfsigen Fleifs, 19 waren notorisch faul, 137 wenig aufmerksam, 20 ganz unaufmerksam; von den 350 beschäftigten Mädchen waren 117 mittelmäfsig fleifsig, 11 ganz faul, 19 hatten in der Aufmerksamkeit »schlecht«. Über Altenburg, Brandenburg, Braunschweig u. a. vergl. mein Buch »Kinderarbeit« (1902, S. 83 ff.). Schulversäumnisse waren die Regel. Sehr lehrreich ist in dieser Beziehung eine genaue Aufstellung für Charlottenburg. Nach dieser wiesen die Laufburschen 873 Versäumnisse auf; davon waren durch »Krankheit« 562 entschuldigt, 311 ohne Grund. Die entsprechenden Ziffern sind für Zeitungsträger 1853, krank 1110; 602 ohne Grund gefehlt, Frühstücksträger 3435, krank 2017; 1296 ohne Grund gefehlt, Kegeljungen 233, krank 114; 119 ohne Grund gefehlt, sonstige Arbeit 377, krank 202; 169 ohne Grund gefehlt. Mit diesen »Krankheiten« hat das Kinderschutzgesetz schon gut aufgeräumt. Das beweisen z. B. die Angaben für Breslau 1904. Für Stettin wurden 55%, für Barmen 52% (1465 Kinder!), für Charlottenburg 49,84% Schädigungen bezüglich der Ausbildung der gewerblich tätigen Kinder angegeben. Diese Schüler können auch beim besten Willen nicht das leisten, was die Mitschüler leisten. Schwerwiegend ist schon, dafs sie sie aufhalten. Es mag wohl nicht überall so traurig sein, dafs 87, 83, 79, 77, 75, 72, 69, 64% Kinder einer Klasse gewerblich arbeiten (Chemnitz), aber Schuldirektor Tippmann schreibt mit Recht: »Möge es niemals vergessen werden, in erster Reihe nicht vergessen werden von allen denen, die da berufen sind, des Lehrers Arbeiten zu beurteilen, unter welchen Verhältnissen Lehrer arbeiten.«

Allen diesen Schädigungen gesundheitlicher, sittlicher und intellektueller Art nach Möglichkeit entgegenzutreten, ist das Gesetz vom 30. März 1903 geschaffen. Es regelt leider nur die Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben. Nehmen wir aber auch die Kinderarbeit in der Landwirtschaft und im Haushalt (als Gesinde) unter das Seziermesser einer freimütigen Kritik. .

II. A. Die gesundheitlichen Schädigungen bei der aufsergewerblichen (landwirtschaftlichen) Kinderarbeit. Ob solche vorliegen, kann mit einem runden »Ja« nicht beantwortet werden. Aus dem mir seit 1895 zugegangenen Material und persönlicher Anschauung heraus kann ich behaupten und beweisen, dafs auch hier — trotzdem die Arbeit im Freien geschieht — jede Überbürdung sich rächt. Und weil der Osten in der Lösung von Unterrichts- und Erziehungsfragen früher nicht besonders auf der Höhe gestanden hat — es gilt hier nicht den Ursachen nachzuforschen — so ist naturgemäfs auch auf die körperliche Ausbildung der Kinder kein besonderer Wert gelegt worden. Das geht, wie die Statistik ergibt, namentlich auch aus der Vernachlässigung des Turnunterrichts hervor. Mit der Erweiterung der Bildungsaufgaben der Schule und der Zunahme der Leutenot fand eine stärkere Belastung des Kindes statt. Wo sie zur Überlastung nach Zeit und Art der Arbeit führte und führt, mufs sie den Organismus schädigen. Dafs wochenlanges tägliches Herumkriechen auf dem feuchten oder nassen Erdboden oder Arbeiten im heifsen Sonnenbrand von begeisterten Anhängern der landwirtschaftlichen Kinderarbeit mit »natürlichen Schwitzbädern« und einer Art »natürlicher Erdbehandlung« auf eine Stufe gestellt werden, ist interessant. Übrigens werden die Schwitzbäder und Erdbehandlung doch wohl Kranken verordnet, und

gemeinhin ist das, was dem Kranken verordnet wird, nicht selten dem Gesunden schädlich. Für durchaus gesundheitsschädlich halte ich z. B. das jetzt auf den grofsen Gütern eingeführte Akkordsystem, bei dem durch künstlich gesteigerte Leistung das Kind bis zur physischen Ermattung sich abrackert. Ob das Bettnässen der Hütekinder eine stehende Erscheinung ist, vermag ich nicht zu sagen. In Pommern wurde seinerzeit festgestellt, dafs für 1382 landwirtschaftlich beschäftigte Kinder gesundheitliche Gefahren befürchtet werden müfsten.

Sanitätsrat Dr. Heynacher-Graudenz hatte in seinem Bericht auf die nachteiligen Folgen der Beschäftigung von Kindern und allzu jugendlicher Personen beim Viehhüten hingewiesen. Er antwortet der »Deutschen Tageszeitung« auf einige Fragen: »Jene Hütejungen bleiben allerdings nicht bis 10 Uhr auf dem Felde, um ihr Vieh zu hüten, sie kommen aber vor 10 Uhr abends, wie jeder, der die Verhältnisse auf dem Lande kennt, nicht zur Ruhe, haben also tatsächlich nur sechs bis sieben Stunden Nachtruhe. Die Besitzer, hauptsächlich die kleinen bäuerlichen, bekommen, wie sie mir oft genug selbst geklagt haben, bei dem Arbeitermangel keine leistungsfähigen Knechte, die in den Städten bei einer weit weniger langen Arbeitszeit eine lohnendere Beschäftigung finden, als diejenige, die ihnen der Besitzer selbst bei einem ihm kaum mehr erschwinglichen Lohn gewähren kann. Solch ein kleiner Junge, durchweg aber Knaben von 14 bis 15 Jahren, müssen aber noch andere Arbeiten leisten als Viehhüten. Tatsächlich sind mir und andern Kollegen gerade die Hütejungen, die sich noch zur Wiederimpfung einstellen müssen, durch ihre elende, körperliche Entwicklung aufgefallen, so dafs ich in den meisten Fällen hierdurch allein solch ein schon dienendes Kind erkennen konnte, während die Mädchen in demselben Alter viel kräftiger waren. Übrigens sind nicht nur die Ärzte, sondern auch alle Lehrer und vor allem auch alle Lokalschulinspektoren, die ich gesprochen, durchaus gegen diese Art der Beschäftigung wenig entwickelter Kinder, die mindestens vorher zu untersuchen wären, ob sie einer solchen Beschäftigung, wie sie ihnen meist infolge des Arbeitermangels zufällt, körperlich gewachsen sind.« Über die unvernünftige Ausnutzung landwirtschaftlich arbeitenden Kinder in Bayern sind neuerdings Klagen laut geworden. Aus der Schweiz heifst es nach der Soz. Praxis (XV. Nr. 25. März 1906): »Ganz besonders schlimm sind diejenigen Kinder daran, die bei Landwirten in ‚Stelle' sind. Diese Kinder werden, wie die Lehrer berichten, schonungslos ausgebeutet; eine 12—15 stündige Arbeitszeit ist dort die Regel.«

Weiter unten wird gezeigt werden, dafs eine Reihe von Regierungen namentlich auch im Interesse der körperlichen Entwicklung der aufsergewerblich beschäftigten Kinder eine Anzahl von Verfügungen erlassen hat. Die Zahl derselben läfst darauf schliefsen, dafs man es keineswegs mit Einzelerscheinungen zu tun hat, wofür übrigens auch der grofse Umfang der landwirtschaftlichen Kinderarbeit spricht, zu der wir hier kurzweg auch den Hausgesindedienst rechnen. Auffallend ist, dafs darin auch ein Verbot des Schnapsgenusses ausgesprochen werden mufs.

Die Verhandlungen, welche gelegentlich der Beratung des Kinderschutzgesetzes auch auf die Frage der aufsergewerblichen Kinderarbeit eingingen, weisen wesentlich neue Gesichtspunkte nicht auf, es sei denn, dafs sie für das Abhängigkeitsverhältnis der Lehrer und Geistlichen von ihren Gutspatronen — ein nicht zu unterschätzender Faktor der Beweisführung für vorliegende Schädigungen — neue Beläge ergaben und der Abgeordnete Gamp durch seine heftigen persönlichen Angriffe über das Vorliegen von Mifsständen nicht hinwegzutäuschen vermochte (s. Literatur). Leider wurden die direkt gesundheitsgefährlichen Kinderarbeiten an Maschinen, Göpelwerken und dergl. in der Debatte nicht berührt. Die erstaunliche Anzahl der Unfälle läfst ersehen, wie bodenlos leichtfertig die Landbevölkerung handelt; denn es mufs zu diesen Ziffern bemerkt werden, dafs in ihnen sicher nur ein Bruchteil der wirklichen Unfälle enthalten ist. Die rückständige Bildung der Landbevölkerung hat zur Folge, dafs sie sich ihrer Rechte nicht bewufst ist, dafs sie, zuweilen sehr abhängig, viel weniger noch Entschädigungsansprüche stellt. Das Ergebnis der zweiten

Unfallstatistik für Land- und Forstwirtschaft (1901), erschienen 1904, ist recht belastend. Wir finden 108 Knaben und 35 Mädchen unter 10 Jahren unter den Verletzten. In der Land- und Forstwirtschaft werden nach den dem Bericht beigegebenen Erläuterungen viele jugendliche Arbeitskräfte verwendet, deren Sorglosigkeit und Unachtsamkeit häufig zu Unfällen führen. Kraus-Wien gibt in seinem Werk ein sorgfältig spezialisiertes Material zu dieser Frage. — Die Dauer der Arbeitszeit und das jugendliche Alter lassen aufserdem Schlüsse auf zu kurze Schlafzeit zu. (Im übrigen vergl. Literatur.)

B. Sittliche Schädigungen. Dazu schreibt ein Geistlicher dem »Reichsboten«. »Bei dem Zusammensein mit den Knechten und Mägden hören und sehen die Kinder viel Unzüchtiges. Eine Konfirmandin mufste aus ihrem Dienst von den Eltern weggenommen werden, weil in dem Schlaflokal, welches das Mädchen mit den Mägden teilte, allnächtlich Knechte mit den Mägden verkehrten. Als es sich darum handelte, über die Unterbringung von Fürsorgeerziehungs-Zöglingen zu beraten, habe ich mich gerade um solcher Erscheinungen willen ganz entschieden gegen die Unterbringung weiblicher Fürsorglinge auf den Bauernhöfen ausgesprochen.« Ein Lehrer berichtet, »dafs es für ihn, einen Bauernsohn, in seinen Knabenjahren und für andere Hütejungen ein alltäglicher Zeitvertreib gewesen sei, auf einsamem Gefilde verbotenerweise dem Widder nach Aufhebung der Bockschürze die Schafe zur Begattung festzuhalten. Ein 13—14 jähriger Junge überfiel im Gebüsch ein gleichaltriges Hütemädchen und suchte es zu vergewaltigen. Ja, sogar unzüchtige Handlungen mit Tieren seien von Hütejungen versucht worden. An der Tagesordnung sei es gewesen, beim Hüten Wacholderbüsche in Brand zu stecken, überhaupt Feuer anzuzünden und der Hausfrau entwendete Hühnereier zu kochen.«

Als ich 1902 den Satz Wittenbergs (vergl. Literatur) zitierte: »Der Umstand, dafs die Domänenkinder beiderlei Geschlechts unter sittlich unzuverlässiger Aufsicht zusammen arbeiten, ist ein Notstand,« und weiter, »die kürzlich konfirmierten Hütemädchen geben sich zum gröfsten Teil rückhaltlos preis,« gefiel sich der Reichstagsabgeordnete Gamp in der Rolle des Brandmarkers, mufste aber nachher gestehen, dafs er mein Buch garnicht gelesen habe. Das Eldorado des Hüteunwesens ist Mecklenburg. Den Regierungen sind die schweren sittlichen Gefahren durchaus bekannt; von agrarischer Seite werden sie bestritten und als Übertreibungen bezeichnet. Zahlenmäfsig sie nachzuweisen ist schwer. 58 pommersche Referenten verneinen die sittliche Gefährdung für 653 landwirtschaftlich arbeitende Kinder, waren bei 312 zweifelhafter Meinung und behaupten, dals von 3275 Kindern 2310 sittlichen Gefahren ausgesetzt seien. Und je länger je mehr kommt Verfasser namentlich auch auf Grund des Studiums der Verfügungen der Regierungen zu der Überzeugung, dafs die sittlichen Gefahren namentlich der in fremden Diensten (oft auch aufserhalb des Wohnorts der Eltern) stehenden Kinder schwerwiegender als die gesundheitlichen Gefahren sind. Weiteres wird aus den Forderungen ersichtlich sein (vergl. hier unter Ziffer 7), die für eine gesetzliche Regelung der Materie unter Wahrung der Elternrechte und Berücksichtigung der Notwendigkeit der Beteiligung der Kinder an Arbeit in Landwirtschaft und Gartenbau aufgestellt sind.

C. Schädigungen in intellektueller Hinsicht. Wenn eine haltbare, gründliche Reform des sozialen Lebens nur in einer ausgedehnten, planvollen und stetigen Hebung der Volkskultur liegt, so wird ohne weiteres zugegeben werden müssen, dafs Einrichtungen, die auf Kosten der Bildung namentlich der Landbevölkerung weiter bestehen oder getroffen werden, vom Sozialpädagogen zu bekämpfen sind. Die landwirtschaftliche Kinderarbeit »lebt bis zu einem gewissen Grade auf Kosten der Schule«. Sie und die Schule sind natürliche Gegner. Wird auch bei uns die Landwirtschaft den Sieg davon tragen? In Österreich ist das geschehen mit Hilfe des Klerikalismus. Man darf gespannt sein, welche Stellung die Reichsregierung zur Frage der landwirtschaftlichen Kinderarbeit einnimmt, nachdem sie die Wünsche der organisierten Lehrerschaft, die im Reichstage auf fruchtbaren Boden gefallen sind, durch Einleitung umfassender Erhebungen zum Teil erhört hat.

Zunächst ist zu beachten, dafs die ein-

klassige und die Halbtagsschulen unvollkommene Schulsysteme sind. In beiden aber wurden unterrichtet 1901: 18,48 bezw. 18,08 % in ländlichen Volksschulen, und 0,81 bezw. 0,32 % in städtischen Volksschulen. Es waren in ländlichen einklassigen und Halbtagsschulen zusammen Kinder der Regierungsbezirke:

60 % und mehr im Regierungsbezirk Stettin, Stralsund und Bromberg; 50 % und unter 60 % im Regierungsbezirk Köslin, Posen, Lüneburg und Frankfurt; 40 % und unter 50 % im Regierungsbezirk Gumbinnen, Danzig, Stade und Osnabrück, Kassel, Hildesheim, Königsberg, Koblenz, Marienwerder, Potsdam; fast 40 % Breslau; 30 % und unter 40 % im Regierungsbezirk Aurich, Wiesbaden, Schleswig, Magdeburg, Merseburg, Hannover; 20 % und unter 30 % im Regierungsbezirk Erfurt, Trier, Minden, Münster.

Halbtagsschulen arbeiten mit verkürzter Unterrichtszeit, und so ergibt sich für die gröfstmögliche Ausdehnung der landwirtschaftlichen Kinderarbeit eine unheilvolle oder glückliche Perspektive, je nach dem Standpunkt, der zu Volksbildungsfragen eingenommen wird. Die Erhebungen werden beweisen, dafs bisher auf die Landwirtschaft in mehr als weitgehender Weise durch Begünstigung der Einrichtung und Erhaltung unvollkommener Schulsysteme Rücksicht genommen worden ist. Auf der einen Seite alle Vorteile einer vervollkommneten Technik und besseren schnellen Verkehrs in Anspruch zu nehmen, andrerseits aber an Rückständigkeiten aus egoistischen Gründen festhalten zu wollen auf Kosten der Ausbildung Hunderttausender von Kindern, das wäre in höchstem Mafse ungerecht. Es wird aus der genauen Statistik des vorliegenden Handbuchs ersichtlich sein, in welcher Weise die Kinder beschult sind, wieviele derselben in überfüllten Schulklassen sitzen, verspätet eingeschult werden mufsten u. dergl. Auch das ist wohl zu beachten. Kretzschmar weist darauf hin, »dafs von 68000 preufsischen Landschulklassen nur etwa 36000 einen Lehrer für sich haben. Und wieviel Lehrerstellen sind im Deutschen Reiche unbesetzt? Kinderschutz in der Landwirtschaft treiben bedeutet nicht Aktion des Gendarmen, des ländlichen Schutzmanns, es bedeutet Betätigung des Staatsmannes, dem wir bereitwilligst die Berücksichtigung grofser Gesichtspunkte, denen auch die Beziehungen zwischen landwirtschaftlicher Kinderarbeit und Ostmarkenpolitik gehören, überlassen. Nur eine gewissermafsen forzierte Kulturpolitik, deren Basis die Hebung der Volksschule im Osten des Reiches ist, wird das Deutschtum festen.

Neu wurde aus dem Regierungsbezirk Bromberg berichtet: »An einer Schule hiesigen Bezirks, die zu den ‚normalen‘ zählt, obschon während des Sommerhalbjahres der gesamte Unterricht auf den Vormittag verlegt ist, sind nicht weniger als 25 von 49 Kindern mit einem Hüteschein versehen. Von diesen 25 Hütekindern dürfen 21 je 3 Tage und 4 Schüler je einen Tag in der Woche dem Unterricht fernbleiben. Es sind das Kinder im Alter von 6—13 Jahren und von allen Unterrichtsstufen, zumeist von der Ober- und Mittelstufe.« (Von auswärts waren 7 Kinder gemietet, die andern sind Kinder von Bauern, welche 100—400 preufsische Morgen bewirtschaften.) »Wer will es aber auch dem Bauern verdenken, dafs er den ältesten Schüler für Montag, Mittwoch und Freitag, und den zweitältesten für Dienstag, Donnerstag und Sonnabend frei hat! Kommt nun nach solchem Sommer ein strenger Winter mit schneeverwehten Landwegen, dann fehlt natürlich wieder die gröfsere Hälfte der Schüler — und geleistet soll etwas werden, denn es ist eine Schule mit ‚normalen‘ Verhältnissen.«

Es wäre allerdings eines Kulturstaates direkt unwürdig, wenn solche Verhältnisse in allen seinen Provinzen möglich wären. Und Preufsen ist ein Kulturstaat.

Über die Verhältnisse in Mecklenburg schrieb man uns folgendes:

»Durch Vermittlung von 45 Ortsgruppen des Landeslehrervereins sind Nachrichten aus 28 Stadt- und Flecken- und 481 Landschulen eingegangen. Aus diesen sind im Sommer 1898 im ganzen 3575 Kinder dispensiert, sämtlich über 11 Jahre alt. Von den 28 Städten erteilten nur sechs keine Erlaubnis: Güstrow, Krakow, Laage, Neukalen, Schwerin, Warnemünde. In den übrigen 22 Orten waren 200 Schüler befreit; im einzelnen wechseln die Zahlen von 1—51. Auf dem Lande gab es unter

den 383 Schulen keine Dispensation in 38 Schulen; davon gehören 7 zum Domanium, 31 zur Ritterschaft. In den verbleibenden 345 Landschulen befinden sich im ganzen 6514 Kinder von 11 Jahren und darüber. Von ihnen sind 3375 Kinder befreit, das sind mehr als die Hälfte. Die Ritterschaft sucht weniger Dispensationen nach von der vollen Sommerschule, weil einmal in der Ritterschaft weniger Hütekinder gebraucht werden als im Domanium und weil zum andern in der Ritterschaft im Sommer gesetzlich nur 12 Wochenstunden erteilt zu werden brauchen. Im Domanium haben zwar die ersten fünf Jahrgänge eine vollere Unterrichtszeit, dafür aber grassiert hier in den letzten Jahren viel mehr die Befreiung von dem vollen Unterricht. Von den 11 und mehr Jahre alten Schülern sind von dem vollen Sommerschulunterricht in den verschiedenen Gegenden 10—90 % befreit. In dem westlichen Mecklenburg geht die Steigerung von Norden nach Süden vor sich von der Umgegend Wismars mit 30 bis zu den Gegenden bei Boizenburg, Hagenow, Grabow und Gr.-Niendorf mit 75, 80, 89 und 98 %. Verhältnismäfsig günstig steht es in der Gegend von Gadebusch-Rehna mit 15 und 20 %. Im ganzen haben aus der Zahl der 3375 Befreiten einen Dienst angenommen 1366 = 41 %; als Hirten wurden verwendet 1483 = 44 %. Von den Hütenden waren 129 Mädchen. Hier werden Schüler als Hofgänger, dort als provisorische Pferdeknechte aufgeführt. Jedenfalls mufs die mecklenburgische Dienstschule in ihrer Verbreitung als eine betrübende Erscheinung angesehen werden. In den besten Lehrjahren werden die Schüler drei Sommer der Schule entzogen; im jugendlichen Alter wird den dienenden Kindern der Segen der elterlichen Erziehung beeinträchtigt, der Umgang mit Knechten und Mägden ist für das Kind in seiner Ferne vom Elternhause voller Gefahren.«

Beurlaubungen kommen zu solchen Zwecken auch in preufsischen Provinzen vor, in der Rheinprovinz allerdings sehr selten. Im Bezirk Breslau stieg die Zahl derselben von 18 Schulen für 1897 auf 27 mit insgesamt 810 Kindern.

Es wäre durchaus wünschenswert, einmal festgestellt zu sehen, wieviel Beurlaubungstage zum Zwecke landwirtschaftlicher Arbeit auf Kinder der Halbtags- und einklassigen Schule fallen. Nicht genug, dafs sie über Sommer sozusagen nur »anstandshalber« ein paar Schulstunden jeden Arbeitstag haben, dafs die Ferien dem Wunsche der Landwirte gemäfs gelegt werden; nein, ganze Tage werden noch da und dort freigegeben, und in welcher Weise Verfügungen der Königlichen Regierungen, die den gröbsten Auswüchsen seit Jahren mit mehr oder weniger Energie zu Leibe gehen, beachtet werden, das zeigen die häufigen Wiederholungen, Hinweise, Erinnerungen, das zeigt namentlich ein Vorgang, dessen Mitteilung wir die Frage voraufschicken: Wieviele Lehrer haben den Mut und können ihn haben, so weitgehende Konsequenzen zu ziehen? Der Gutsbesitzer will Kinder zur Treibjagd beurlaubt wissen. Der Lehrer verweigert den Urlaub unter Hinweis auf die Verfügung der Königlichen Regierung. Dermafsen verlangt der Gutsbesitzer die Beurlaubung für »landwirtschaftliche Arbeiten«. Der Lehrer versagt denselben, nicht, weil er es an sich nicht getan haben würde, sondern weil er darin eine Umgehung der Treibjagdverfügung mit Recht annimmt und das Ende ist — eine Versetzung auf seinen Antrag hin.

Im Regierungsbezirk Gumbinnen (Verfügung vom 8. März 1901) sind die 11- bis 13jährigen Hütekinder verpflichtet, »mindestens in 6 Stunden wöchentlich« an dem Unterricht teilzunehmen. Wenn aus der Verfügung auch hervorgeht, »dafs ein Knabe höchstens während zweier Sommer zum Hütedienst verwendet werden darf«, so sind doch die beiden Semester sicher im stande, aus ihm einen Jungen zu machen, der nur deswegen nicht zu den Analphabeten gehört, weil er seinen Namen noch schreiben kann und zur Not das Einmaleins beherrscht. Die Leutenot mufs schrecklich sein, sonst wären Forderungen auf Mafsnahmen der Regierungen, mehr Sorge dafür zu tragen, dafs die Kinder »ohne Verkürzung der Bildungsziele der Volksschule« mehr zur Landarbeit herangezogen werden können, als ein Hohn aufzufassen. Es ist übrigens nicht uninteressant, dafs die Geistlichen für das Konfirmandenjahr das Verbot des Hütens durchgesetzt haben. Sie sind mit wenigen Ausnahmen, es

handle sich denn um Gefälligkeitsakzepte, einig in der Verurteilung des Hütewesens. Unter anderem schreibt ein Geistlicher und Lokalschulinspektor dem »Reichsboten« unter besonderer Hervorhebung der Nachteile für das Schulleben: »Im Sommer werden diese Kinder früh um 4 1/2 Uhr aus dem Bett gejagt; ohne Frühstück erhalten zu haben, bringen sie eine Koppel Rindvieh auf die Weide und müssen diese Tiere am Stricke bis etwa 6 1/2 Uhr auf der Weide umherführen. Dann eilen sie nach Hause, frühstücken in Hast und nun geht es im Laufschritt nach der Schule, wobei viele Kinder bis 3 1/2 km Weg zurücklegen müssen. Ich revidierte einmal drei Tage nacheinander im Sommer meine Schulen und konstatierte, dafs zehn Knaben immer wieder einschliefen. Der Geist war willig, aber das Fleisch war schwach. Die Lehrer waren auf dem Platze und unterrichteten frisch und lebendig. Die Anwesenheit des Ortsschulinspektors trägt sonst auch dazu bei, dafs die Kinder aufmerksam sind, aber die Übermüdung dieser abgehetzten Kinder war so grofs, dafs sie nicht wach erhalten werden konnten. Ich schickte der Regierung sogleich einen ausführlichen Bericht über diesen Vorfall ein; im Jahresbericht wies ich unter Anwendung von roter Tinte noch einmal darauf hin; ich bat die Regierung, darauf hinzuwirken, dafs das Viehhüten durch Schulkinder vor der Schulzeit verboten werden solle. Ein Bescheid hierauf ist mir niemals zugekommen; die Initiativ-Berichte der untern Behörden scheinen bisweilen unerwünscht zu sein. Ferner ist der fortwährende Schulwechsel dieser Kinder eine Gefahr für den Unterrichtsbetrieb. Auf den Schulzeugnissen, welche zur Überweisung der Kinder an andere Schulen ausgefertigt werden, sieht man nicht selten, dafs diese Kinder in den acht Schuljahren bis zu zehn verschiedene Schulen besucht haben. Die Lehrer lernen diese Kinder nicht kennen, die Kinder den Lehrer nicht, sie werden daher in keiner Schule warm und bleiben daher in ihren Leistungen hinter den sefshaften Kindern zurück. Besteht nun eine Klasse zu einem Drittel aus solchen Dienstkindern, bei denen der Hausfleifs meist völlig ausgeschlossen ist, so wird die Durchschnittsleistung der Klasse erheblich herabgedrückt. Gerät der Kreisschulinspektor oder der Schulrat bei der Revision an diese minderleistungsfähigen Kinder, so bekommt der arme Lehrer ein schlechtes Revisionsprotokoll auf Grund der geringen Leistungen, welche ein Teil der Klasse aufzuweisen hatte.«

Das mag genügen. Glücklicherweise ist die Zahl derer, welche die organisierte deutsche Lehrerschaft in der Bekämpfung der Schädigungen einer Ausnutzung kindlicher Arbeitskraft unterstützen, im Wachsen begriffen. Namentlich darf sie sich seitens der Ärzte eines wachsenden Verständnisses erfreuen. Wir werden im folgenden Abschnitt die Stellung der Deutschen Lehrerversammlung zu der Frage der Kinderarbeit überhaupt darlegen. Es ist von grofsem Vorteil gewesen, dafs sich die Lehrer hüteten, die Kinderschutzfrage mit Politik zu verquicken. Ob es möglich sein wird, dieselbe Taktik bei der Forderung des Ausbaues des Gesetzes zu befolgen, erscheint leider fraglich.

5. (A) Die Entwicklung der Gesetzgebung zum Schutz der Kinder vor Ausbeutung ihrer Arbeitskraft unter (B) Berücksichtigung der Herbeiführung eines besonderen Kinderschutzgesetzes durch die Lehrerschaft. — »Einen Gang durch Jammer und Not«, so könnte man füglich die Jahre 1820—1840 bezeichnen, jene Zeit, für welche in Preufsen nach amtlichen Berichten die Kindersklaverei in Fabriken festgestellt worden ist. Der Träger der Idee des Kinderschutzes war der Kultusminister Altenstein. Er kämpfte gegen den Handelsminister, gegen Oberfinanzrat, Arbeitgeber und Eltern und gegen die Regierungen. An dieser Stelle dürfte es sich empfehlen, zunächst eine tabellarische Übersicht zu geben.

1. Schutz der »Jugendlichen« (unter diesen Sammelnamen fallen auch die »Kinder« bis zum Erlafs des Gesetzes von 1903) in Fabriken Preufsens:

1839 wurde durch Kabinettsordre vom 6. April einer ursprünglich nur als Reglement für die Rheinlande gedachte Verordnung Gesetzeskraft für alle Landesteile beigelegt.

1853 werden durch ein Gesetz vom 16. Mai nach den Verhandlungen der 1. und 2. Kammer die unzulänglichen Be-

stimmungen des Regulativs von 1839 erweitert. Das Gesetz wird nicht durchgeführt.

1869 Übernahme der Bestimmungen in die Gewerbeordnung für den Norddeutschen Bund.

II. Schutz der Jugendlichen in Fabriken und gewerblichen Betrieben Deutschlands:

1871—1880. Gegenüber der Erweiterung der in die Reichsgewerbeordnung übernommenen Bestimmungen betreffend Arbeit der Kinder in Fabriken verhält sich die Regierung ablehnend.

1888. Einem vom Reichstag angenommenen Entwurf mit weitgehenden Schutzbestimmungen versagt der Bundesrat die Annahme.

1891. Die Arbeiterschutznovelle spricht das Verbot der Kinderarbeit in Fabriken aus. Schutz durch §§ 135—139 b und § 154 al. 2 und 4 der Gewerbeordnung für das Deutsche Reich.

III. Schutz der schulpflichtigen und noch nicht schulpflichtigen Kinder durch ein besonderes Gesetz:

1894—1898. Abwanderung der Kinder in die Heimarbeit; Zunahme der Kinderarbeit als Austräger usw. Feststellung der Schädigungen der gewerblichen und landwirtschaftlichen Kinderarbeit durch den deutschen Lehrerverein, Stellungnahme auf der deutschen Lehrerversammlung in Breslau (1898). Polizeiliche Verfügungen.

1898. Reichsenquête über den Umfang der Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben.

1902. Beschlufs der deutschen Lehrerversammlung in Chemnitz im Prinzip gegen Lohnarbeit der Kinder.

1903 Gesetz vom 30. März, betreffend Regelung der Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben. (Das erste besondere »Kinderschutzgesetz«.)

1904. Reichsenquête über den Umfang der Lohnarbeit der Kinder in Landwirtschaft und in häuslichen Diensten.

Im einzelnen sei folgendes bemerkt: Zur Zeit der ersten Anfänge des Schutzes für Jugendliche (1820—30) verteidigte die Handelsabteilung des Innern die Grofsindustrie gegen die Bestrebungen des Kultusministers, die Kinderarbeit in den Fabriken einzuschränken. Jene war der Ansicht, dafs die Industrie der englischen Konkurrenz unterliegen würde. Es ist immerhin bezeichnend, dafs im Kreis Geldern Kinder schon vom 4. Jahre an zum Spinnen, im Bezirk Aachen sehr viele vom 6., in Köln vom 5., in Koblenz vom 4. Jahre an in Fabriken beschäftigt wurden. Trotzdem berichtete ein Geh. Oberfinanzrat, dafs die »nachtarbeitenden Kinder sich von den bleichen Berlinern durch kräftiges und blühendes Aussehen unterscheiden und die Nachtarbeit wenig angriffe«. Als der Kultusminister Altenstein auf Grund der von den Regierungen (1824) eingeforderten Berichte Beweise für die gesetzliche Regelung erbrachte, vertrat Herr von Schuckmann wieder das Unternehmerinteresse mit dem besten Erfolge, trotzdem die Arbeitszeit der Kinder bis 14 Stunden täglich betrug, Heute, wo der Grofsindustrialismus zum »Würger am Volkstum« geworden ist, da er ohne jede Rücksicht nur die Augenblicksvorteile wahrnimmt, müssen wir im Hinblick auf die Zahlen der Kriminalstatistik Altensteins warmherzigen Worte geradezu als erfüllt ansehen. Er schrieb damals: »Der gute Wille und die Kraft eines einzelnen Staates werden freilich zur Abhilfe nicht ausreichen; aber die Nachwelt wird seufzen über die Generation, die den Grund zu ihrem Verderben legte, und die Reichtümer der Fabriken werden am Ende zur Unterhaltung der erforderlichen Zuchthäuser kaum ausreichen.« Altenstein war sich wohl bewufst, dafs der Erlafs des Zirkulars von 1827 gleichbedeutend mit einem Aufschub der gesetzlichen Regelung der Materie sei. Doch was sollte er tun? Erst als Generalleutnant von Horn König Friedrich Wilhelm III. meldete, dafs die Fabrikgegenden ihren Kontingent zum Ersatz der Armee nicht vollständig stellen könnten, forderte der König Bericht von Altenstein und von Schuckmann. Letzterer schob die Sache vier Jahre auf, und nachdem der Kultusminister abermals auf gesetzliche Regelung drang, vergingen noch einmal durch die Verzögerungspolitik von Schuckmanns 5 Jahre. Der Kultusminister unterlag.....

Es ist überaus erfreulich, aus der Geschichte der preufsischen Fabrikgesetzgebeordnung — es sei hier in erster Reihe Günther K. Antons Werk genannt — die Tatsache feststellen zu können, dafs die

preufsischen Kultusminister sich des Schutzes der Kinder verhältnismäfsig energisch angenommen haben, und wenn man auch in jedem Kultusministerium wufste, wie oft die Gesetze bezw. Erlasse auf dem Papier standen, es ging doch vorwärts. Wie gering freilich der Schutz noch war, möge an den Hauptbestimmungen des Regulativs von 1839 kurz gezeigt werden. Voraussetzung für die Beschäftigung in Fabriken oder bei Berg-, Hütten- und Pochwerken waren a) das zurückgelegte 9. Lebensjahr, b) dreijähriger regelmäfsiger Besuch des Unterrichts oder Nachweis geläufigen Lesens und Anfang (!) im Schreiben. Bis zum 16. Lebensjahr galt c) ein Maximalarbeitstag von 10 Stunden. Ein Unterschied zwischen 10- oder 15 jährigen Kindern wurde also nicht gemacht. Ferner war d) verboten die Nachtarbeit vor 5 Uhr morgens und nach 9 Uhr abends. e) Vollständig untersagt sind Sonn- und Festtagsarbeit. — Neben diesen, ausschliefslich unter e angeführten Bestimmungen behielt man sich Anordnungen sanitäts-, bau- und sittenpolizeilicher Art vor.

Zu der Förderung der gesetzlichen Regelung der Materie nach Erlafs des Regulativs hat wiederum ein Kultusminister — Eichhorn — wesentlich beigetragen. Die von ihm 1845 eingeforderten Sonderberichte über die Durchführung des Regulativs zeigten, dafs es ungenügend war und die Hauptschwierigkeit in der Beschaffung von Aufsichtsorganen lag. Das ist auch heute noch der Fall. Aber so gut das Gesetz von 1853 war (u. a. 6stündige Arbeitsdauer), gerade die geistlichen Schulaufsichtsbehörden liefsen den Gesetzgeber bei der Durchführung im Stich. Die Fabrikanten zu Aachen ärgerten den Fabrikinspektor Pieper wörtlich »zu Tode«; im Regierungsbezirk Arnsberg wurde auf ihr Betreiben die Stelle nicht besetzt. Von der Heydt mufste es erleben, dafs seine Ideen mit Füfsen getreten wurden. Aus der Welt waren sie freilich nicht mehr zu schaffen. Immer noch arbeiteten also Tausende von Kindern in Fabriken gesetzmäfsig sechs Stunden, meist ungesetzlich viel länger, auch des Nachts. Dafs 1869 eine Übernahme der Bestimmungen in die Gewerbeordnung für den Norddeutschen Bund erfolgte, ist bereits gesagt.

Der wirtschaftliche Aufschwung des geeinten Deutschland hat von 1870 ab eine Verbesserung der Lage der in den Fabriken arbeitenden Kinder nicht gebracht. Für 1870—1880 erfährt man nur aus den Erhebungen der Lehrerschaft in Hamburg, dafs die Zustände einem Kulturstaate nicht angemessen waren. Leider blieb der Ruf um Abhilfe ein »Schrei in die Wüste« (1875). Seitens des Staates geschah nichts. Bismarck war kein Freund des Arbeiter- und Kinderschutzes. Ein am 14. Januar 1885 im Reichstage eingebrachter Antrag von Hertling, Schorlemer-Alst und Lieber »auf weitere Beschränkung der Kinderarbeit« wurde einer Kommission überwiesen. Wie geteilt die Ansichten der Mitglieder derselben waren, ergibt sich aus den Reichstagsverhandlungen und Kommissionsprotokollen jener Zeit. Im Prinzip war man allerdings einig mit Hertling, »dafs keine Industrie sich auf die Dauer halten könne, deren scheinbare Blüte zum düstern Untergrund verkümmerte Kinder hat, die niemals eine Jugend besessen haben«.

Theoretisch wichtig waren Anträge des Reichstages in den Beratungen der Session 1885/86. Es handelte sich um Frauenarbeit und Kinderschutz, und die eingesetzte Kommission schaltete — den Kinderschutz aus.

Und abermals fand eine Kommissionsberatung statt, und abermals war sie sehr eingehend, und wirklich wurde in der ersten Session der siebenten Legislaturperiode 1887/88 im Plenum des Reichstages ein Gesetzentwurf mit weitgehenden Bestimmungen angenommen und — der Bundesrat versagte die Annahme.

Und welchen Kampf hatte schon die Annahme im Plenum gekostet! »Arbeit bei rechtem Mafse, und rechter Auswahl erfrische«, sie sei zweckmäfsig usw., die »Not der armen Witwe« — diese »Schlagworte«, die besonders Abgeordneter Schmidt-Elberfeld glänzend widerlegte, sie verhinderten glücklicherweise die Ablehnung, ja sie bewirkten die Aufnahme der Bestimmungen, dafs Kindern unter 13 Jahren die Arbeit in Fabriken verboten, jegliche Beschäftigung von Kindern an Sonnabenden und den Vorabenden von Festtagen nach 6 Uhr nachmittags, sowie Kinderarbeit in Bergwerken unter Tage untersagt wurde.

Aber was half es, dafs die vorbereitende Kommission in der trefflichsten Weise bereits zu der Mitbeteiligung der Berufsorganisationen, der Schule, der Vormundschaftsgerichte, Vorstände der Krankenkassen und Ärzte bei der Durchführung des Gesetzes Stellung genommen hatte — der Bundesrat hielt, wie gesagt, die Kinderarbeit »im Interesse der Industrie für unentbehrlich« und er konnte sich nicht die Überzeugung von der Notwendigkeit einer weiteren gesetzlichen Einschränkung der (Frauen-) und Kinderarbeit verschaffen. So »frohnten« also mindestens 20000 Kinder allein in Fabriken weiter.

Da sprach der Kaiser. Die Februarerlasse erschienen. Bismarck ging. Das menschenfreundliche Arbeiterschutzgesetz, die Novelle zur Reichsgewerbeordnung, versetzte der Kinderarbeit in Fabriken den Todesstofs.

§ 135 der G. O. (Gewerbeordnung) lautet: »Kinder unter 13 Jahren dürfen in Fabriken nicht beschäftigt werden. Kinder über 13 Jahre dürfen in Fabriken nur beschäftigt werden, wenn sie nicht mehr zum Besuch der Volksschule verpflichtet sind.«

Durch die Bestimmungen der G. O. in §§ 135—139 b ist dann der Schutz der »Jugendlichen« ausgedehnt worden auf »gewerbliche Betriebe«, die im Sinne der G. O. nicht »Fabriken« sind. (Die bis zum Jahre 1905 erlassenen Verordnungen, welche aber sich niemals auf gewerbliche Betriebe und Werkstätten beziehen, »in welchen der Arbeitgeber ausschliefslich zu seiner Familie gehörige Personen beschäftigt, siehe bei Agahd und von Schulz, Schriften der Gesellschaft für Soziale Reform.) Hier erübrigt sich eine Aufzählung; nur soll sogleich bemerkt werden, dafs sie neben dem Kinderschutzgesetz, welches nunmehr alle gewerbliche Kinderarbeit, auch die der eigenen Kinder regelt, weiter gültig sind und streng durchgeführt werden.

B. Schon oben (unter Abschnitt 3 A) ist gezeigt worden, wie grofs der Irrtum war, dafs durch das Verbot der Kinderarbeit in Fabriken und ihnen gleichgestellten Betrieben die Kinderarbeit an der Wurzel gefafst wurde. Das Problem in seiner ganzen Schärfe herausgearbeitet zu haben ist ein Verdienst der deutschen Lehrerschaft. Sie hat sich dadurch ein Denkmal gesetzt, besser als in Stein und Erz. Gehen wir auf die Bewegung, welche mit 1894 neu einsetzt und konsequent durchgeführt wird, näher ein.

Nach den Erhebungen des Verfassers (Rixdorf 1894) nahm der Vorstand des Deutschen Lehrervereins Stellung zu der Frage und setzte für die Landes-, Provinzial- und Einzelvereine die Beratung des Themas fest: In welcher Richtung und in welchem Umfange wird die Jugenderziehung durch gewerbliche und landwirtschaftliche Kinderarbeit geschädigt? Es wurde folgender Fragebogen aufgestellt und jede Frage in »Anmerkungen« genau besprochen.

Fragen zur Feststellung der erwerbsmäfsigen Kinderarbeit (Stadt)*):

.... Schule. Klasse (Knaben, Mädchen)

.... Tag der Aufnahme ...

1. Schülerzahl der Klasse:
2. Zahl der zu den Zwecken des Erwerbes beschäftigten Kinder
   a) überhaupt:
   b) in Prozenten von der Schülerzahl der Klasse:
3. Arten der Nebenbeschäftigung nebst Zahl und Alter der in jeder Art beschäftigten Kinder (mit Angabe des durchschnittlichen Lohnes pro Arbeitsstunde in jeder Beschäftigungsart):
   (Beispiel Frühstücksträger: 3 im Alter von 2 zu 10 und 1 zu 11 Jahr — 5 Pf.)
   Austräger von { Frühstück: / Milch: / Zeitungen:
   Laufburschen:
   Kegelaufsetzer:
   Händler:
   Wagenaufseher:
   Kinderwartung:
   Aufwartung:
   Verschiedenes:
4. Wieviel davon sind
   a) bei fremden Arbeitgebern aufserhalb des elterlichen Hauses?
   b) für einen fremden Arbeitgeber innerhalb des elterlichen Hauses:
   c) im Hause der Eltern für Erwerbszwecke beschäftigt.

*) Für das Land war ein besonderer Fragebogen nach den örtlichen Verhältnissen aufzustellen.

5a. Wieviel Kinder sind täglich nur einmal und wieviel sind mehrmals beschäftigt?
einmal .... zweimal .... dreimal ....

5b. Wieviel Kinder sind auf zwei- oder mehrfache Weise beschäftigt?

6. Wieviel Kinder sind vor Beginn des Unterrichts am Morgen beschäftigt?
(Anzugeben der Beginn der Arbeit, die Arbeitsdauer und das Alter des Kindes.)
(Beispiel 1 Frühstücksträger von 4 bis 7 Uhr, alt 10 Jahr; 1 Zeitungsträger von 5—$7^1/_2$ Uhr, alt 11 Jahr usw.)
Hier bleibt freier Raum für weitere Eintragungen!

7. Wieviel Kinder sind nach den Unterrichtsstunden beschäftigt und wieviel Stunden in jedem Falle? (Alter des Kindes.)
Anm. Zu beantworten nach Beispiel zu 6.

8. Wieviel Stunden beträgt die gesamte tägliche Arbeitszeit bei den Kindern unter Frage 7, die noch nach 8 Uhr abends beschäftigt sind? (bis wann?) Alter) z. B. 1 Kegeljunge von 6 bis 11 Uhr, alt 10 Jahr, arbeitet täglich 7 Std.

9a. Wieviel Kinder sind 1, 2 usw. Tage in der Woche beschäftigt?
1 Tag .... 2 Tage .... 3 Tage .... 4 Tage .... 5 Tage .... 6 Tage .... 7 Tage ....

9b. Wieviel Sonntags? (davon länger als sonst):

10. Wieviel Stunden ist jedes der bisher erwähnten Kinder in der Woche beschäftigt? (Zusammenstellung!)

11. Bei wieviel von den beschäftigten Kindern ist folgendes festgestellt worden?
a) Beurlaubungen für Arbeitszwecke: (Anzugeben, wie lange?)
b) Unregelmäfsiger Schulbesuch:
c) Unregelmäfsiges Kommen:
d) Unregelmäfsige Versetzung:
e) Der häusliche Fleifs ist bei .... gut, bei .... genügend, bei .... weniger als genügend, bei .... nicht genügend.
f) Die Beteiligung (Aufmerksamkeit) am Unterricht ist bei .... gut, bei .... genügend, bei .... weniger als genügend, bei .... nicht genügend.
g) Die Leistungen sind bei .... gut, bei .... genügend, bei .... weniger als genügend, bei .... nicht genügend.

12. In wieviel Fällen glaubt der Lehrer tatsächlich hervortretende gesundheitliche und sittliche Schädigungen auf die Kinderarbeit zurückführen zu können?

13. In welchen Umständen liegen bei den einzelnen Arbeitsarten Gefahren für die gesundheitliche und sittliche Entwicklung der Kinder?

14. In wieviel Fällen ist im Hinblick auf die Verhältnisse der Eltern die Notwendigkeit des Erwerbes seitens der Kinder
a) in Abrede zu stellen?
b) nicht abzuweisen?
c) nicht zu entscheiden?

15. Wieviel beschäftigte Kinder
a) haben Eltern?
b) sind Halbwaisen (eingeschlossen Kinder von Eheverlassenen)?
c) sind Ganzwaisen?

16. Aufführung besonderer charakteristischer Fälle.

Die Ergebnisse sind zum Teil unter Abschnitt 4 benutzt worden. Sie übertrafen in vieler Beziehung die der Reichsenquête hinsichtlich der Herausstellung der Schädigungen. Fechner-Berlin (vergl. Bericht über die deutsche Lehrerversammlung in Breslau) hatte Thesen aufgestellt, welche mit unsern Abänderungs- bezw. Zusatzanträgen in folgender Fassung angenommen wurden:

1. Aufmerksame Beobachtungen und statistische Erhebungen haben ergeben, dafs die gewerbliche und landwirtschaftliche Kinderarbeit in weiten Gebieten des Vaterlandes eine überaus grofse Verbreitung gefunden hat.

2. Es liegt nahe und ist vielfach nachgewiesen, dafs hierbei durch körperliche Überanstrengung, Unbilden der Witterung, Arbeit in hygienisch mangelhaft beschaffenen Räumen, eintönige, den Geist abstumpfende Tätigkeiten die Gesundheit der Kinder gefährdet und vielfach ihre körperliche und geistige Enwicklung verkümmert wird, dafs ferner durch gewisse Beschäftigungsarten (Hausieren, Mitwirkung bei Schaustellungen, Hüten, Teilnahme als Treiber bei Jagden usw.), oder infolge unzulänglicher Aufsicht und unterlassener Trennung der Geschlechter, die moralische Erziehung leidet.

3. Daraus erwachsen auch der Schule schwerwiegende Hindernisse; diese bestehen in Erschlaffung und Stumpfsinn der Kinder während des Unterrichts, in mangelndem häuslichen Fleifse, in häufigen Verspätungen und Schulversäumnissen und in auffallend geringen Fortschritten, sowie darin, dafs die erwerbstätigen Schüler infolge der bezeichneten Mängel leicht zum Hemmschuh für die geistige und sittliche Entwicklung sämtlicher Schüler werden.

4. So sehr die Kinderarbeit an sich bei zweckmäfsiger Auswahl der Beschäftigung und verständiger Leitung als wertvolles Erziehungsmittel zu empfehlen ist, so sehr ist sie in Form der Erwerbstätigkeit, mit der eine Ausbeutung der Kraft des Kindes fast mit Notwendigkeit verbunden ist, vom pädagogischen Standpunkt aus zu verwerfen. Ihre vollständige Beseitigung während des schulpflichtigen Alters ist zu erstreben.

5. Solange aber die sozialen Verhältnisse, namentlich die Notlage zahlreicher Familien, die Durchführung dieser radikalen Mafsregel noch unmöglich machen, mufs wenigstens eine weitgreifende Einschränkung der Erwerbstätigkeit der Kinder angestrebt werden. Nach dieser Richtung erscheint als durchaus notwendig:

a) Das Verbot jeder Beeinträchtigung des regelmäfsigen Schulbesuchs durch Rücksichtnahme auf erwerbsmäfsige Beschäftigung der Schulkinder, insbesondere der Hüteschulen, sowie solcher Dispensationen vom Schulbesuch, die im Interesse der Erwerbs tätigkeit geschehen.
b) Jede erwerbsmäfsige Beschäftigung von Kindern unter 12 Jahren ist zu verbieten.
c) Ebenso die Arbeit älterer Kinder morgens vor Beginn der Schule, nach 6 Uhr abends und an Sonntagen, sowie Akkordarbeit und Doppelbeschäftigung.
d) Die Dauer der regelmäfsigen täglichen Beschäftigung ist möglichst kurz zu bemessen. Bei der Arbeit müssen diejenigen besonderen Rücksichten auf Gesundheit und Sittlichkeit genommen werden, die durch das jugendliche Alter geboten sind.
e) Ganz zu verbieten ist: Hausieren, Beschäftigung in Wirtshäusern, bei Schaustellungen und bei Treibjagden.
f) Die staatliche Aufsicht ist auch auf die Beschäftigung der Kinder in der Hausindustrie und in der Landwirtschaft auszudehnen.

Die Deutsche Lehrerversammlung spricht den lebhaften Wunsch aus, dafs die kürzlich seitens der Reichsbehörden aufgenommene Statistik über die erwerbsmäfsige Arbeit schulpflichtiger Kinder unter vermehrter Berücksichtigung der Belastung der Kinder durch die Arbeit in regelmäfsigen Abständen wiederholt und auch auf die Arbeit in der Landwirtschaft ausgedehnt werde.«

Schneller, als die Lehrerschaft glaubte, erschien der neue Gesetzentwurf. Zu diesem nahm auf Grund eines kurzen Referats des Verfassers die Deutsche Lehrerversammlung in Chemnitz 1902 Stellung. Die einstimmig angenommenen Sätze lauten:

Die Deutsche Lehrerversammlung zu Chemnitz spricht der Reichsregierung für die Einbringung des Gesetzentwurfes betreffend die Regelung der gewerblichen Kinderarbeit ihren Dank aus.

Zwecks Herbeiführung einer baldigen Regelung auch der landwirtschaftlichen Kinderarbeit wünscht sie wiederholt und dringend amtliche Erhebungen.

Grundsätzlich die Erwerbstätigkeit der schulpflichtigen Kinder verwerfend, fordert sie für die Übergangszeit gemäfs ihrer 1898 in Breslau gefafsten Beschlüsse:

1. Das Verbot jeder erwerbsmäfsigen Beschäftigung der Kinder vor vollendetem 12. Lebensjahre.

2. Das Verbot der Arbeit für ältere Kinder vor Beginn des Unterrichts, nach 6 bezw. 7 Uhr abends, an Sonntagen: sowie das Verbot der Akkordarbeit und Doppelbeschäftigung.

3. Kurze Arbeitszeiten, auch in den Ferien; gänzliches Verbot für bestimmte Betriebe; staatliche Aufsicht.

4. Baldige Ausdehnung der Bestimmungen auf die Beschäftigung in der Landwirtschaft und in häuslichen Diensten.

Die Deutsche Lehrerversammlung spricht die Erwartung aus, dafs die Lehrerschaft durch Mitwirkung bei der Ausstellung der Arbeitskarte und bei der Kontrolle an der Ausführung des Gesetzes beteiligt werde.

Der folgende Abschnitt wird zeigen, inwieweit ihre Forderungen Berücksichti-

gung gefunden haben. Bezüglich der Bestrebungen der Presse, Vereine, verschiedener Kongresse, ferner bezüglich der polizeilichen Mafsnahmen, der Entscheidungen der Gerichte und Erlasse der Regierungen zur Herbeiführung des Gesetzes sei auf mein Buch von 1902 hingewiesen. Siehe auch Bergemann: Soziale Pädagogik.

6. Reichsgesetz betr. die Regelung der gewerblichen Kinderarbeit vom 30. März 1903. A. Allgemeines. Der vorige Abschnitt läfst erkennen, dafs das sogenannte »Kinderschutzgesetz« das Ergebnis jahrzehntelanger Bestrebungen gewesen ist. Über die Notwendigkeit des Gesetzes heifst es in den Motiven: ».... kann nicht bezweifelt werden, dafs eine dringende Veranlassung vorliegt, nunmehr der Regelung der gewerblichen Kinderarbeit aufserhalb der Fabriken und der diesen gleichstehenden Anlagen näher zu treten. Auch wird sich diese Regelung angesichts der hervorgehobenen Mifsstände nicht auf diejenigen Fälle beschränken können, in denen Kinder aufserhalb der Familie als gewerbliche Arbeiter in Werkstätten, dem Handels- und Verkehrsgewerbe u. dergl. tätig sind. Ein Eingreifen erscheint vielmehr auch hinsichtlich solcher Betriebe geboten, in denen ausschliefslich Familienangehörige beschäftigt werden, so dafs insoweit von dem bisher auf dem Gebiet des Arbeiterschutzes mafsgebenden Grundsatze des § 154 Abs. 4 der Gewerbeordnung, wonach die Familie die Schranke für die Arbeiterschutzgesetzgebung bilden soll, abzusehen sein wird.«

»Die Bedenken, welche gegen eine Regelung der Kinderarbeit in solchen Betrieben sprechen, in denen der Arbeitgeber ausschliefslich Familienangehörige beschäftigt, also in Betrieben, wie sie sich besonders zahlreich in der Hausindustrie finden, sind eingehend erwogen worden.« Die grundsätzlichen Gesichtspunkte bei der Aufstellung des Entwurfs waren folgende:

a) Die Bestimmungen dieses Gesetzes treten ergänzend neben die bereits bestehenden Bestimmungen zum Schutze der (Jugendlichen und) Kinder.

b) Die Bestimmungen beziehen sich nicht auf Landwirtschaft und Gesindedienst, sondern auf Beschäftigungen im Sinne der Gewerbeordnung, aber gleichviel, ob ein Arbeitsvertrag vorliegt oder nicht.

c) Sie gelten auch für die noch nicht schulpflichtigen Kinder.

d) Eine mäfsige Beschäftigung ist zu rechtfertigen.

e) Auf die Lage der Eltern ist, soweit die Interessen des Kinderschutzes es zuliefsen, billige Rücksicht genommen.

f) Die Beschäftigung eigener Kinder ist besonders geregelt; es sind hier die zu stellenden Anforderungen auf ein Mindestmafs beschränkt, zugleich im Interesse der Kontrolle.

g) Austräger von Backwaren, Zeitungen, Milch u. dergl. fallen unter die Bestimmungen für fremde Kinder, auch wenn sie den Eltern für dritte helfen.

h) Die Verantwortlichkeit für Verfehlungen, welche vorkommen 1. bei der Beschäftigung für dritte in der elterlichen Wohnung, und 2. bei der Beschäftigung eigener Kinder für dritte bei dem Austragen von Backwaren, Zeitungen und Milch, ist den Eltern auferlegt.

Aufserdem mufs hier erwähnt werden (vergl. Motive S. 13).

»Zunächst wird davon ausgegangen, dafs eine mäfsige Beschäftigung von Kindern insofern ihre Berechtigung hat, als sie geeignet ist, die Kinder an körperliche und geistige Tätigkeit zu gewöhnen, den Sinn für Fleifs und Sparsamkeit zu erwecken und sie vor Müfsiggang und anderen Abwegen zu bewahren. Auch im Laufe der angestellten Ermittlungen sind aus ähnlicher Auffassung heraus mehrfach Stimmen dahin laut geworden, dafs in der Arbeit, sofern sie nicht wegen ihrer Art oder Dauer bedenklich ist, ein wesentliches, nicht zu unterschätzendes erziehliches Moment liege. Ebenso ist von pädagogischer Seite betont worden, dafs ein gewisses Mafs von körperlicher Arbeit neben dem Unterricht und den Schularbeiten nicht nur nicht schädlich, sondern in den meisten Fällen erwünscht sei.*) Ein behördliches Einschreiten soll dagegen überall da einzutreten haben, wo die Art der Beschäftigung für Kinder nicht geeignet ist, wo die Arbeit zu lange währt und wo sie zu unpassenden Zeiten stattfindet. Dabei ist nicht aufser Betracht ge-

*) Vergl. hingegen Beschlüsse der Deutschen Lehrerversammlung in Breslau These 4 oben. (Abschnitt 5B.)

blieben, dafs der Verdienst der Kinder, wenn er auch nach einzelnen Mitteilungen kaum nennenswert ist, doch in manchen Fällen für eine in ärmlichen Verhältnissen lebende Familie, zumal wenn gleichzeitig mehrere Kinder gewerblich tätig sind, einen relativ nicht unbedeutenden Zuschufs zu den Kosten des Haushalts darstellt. Auf die Lage der Eltern ist daher, soweit die Interessen des Kinderschutzes dies zuliefsen, billige Rücksicht genommen worden.«

Von diesen grundsätzlichen Gesichtspunkten ausgehend unterscheidet der Entwurf nach Feststellung der Begriffe der »Kinder« und der »fremden« und »eigenen« Kinder im Sinne des Entwurfs (I) zunächst zwischen der Beschäftigung fremder (II) und eigener Kinder (III). Innerhalb dieser Hauptabschnitte wird in Sonderabteilungen die Beschäftigung in Werkstätten, im Handelsgewerbe und in den Verkehrsgewerben (§§ 4, 5, 12, 13) sowie bei öffentlichen Theatervorstellungen und anderen öffentlichen Schaustellungen (§§ 6, 14) geregelt, während für die Beschäftigung in Gast- und in Schankwirtschaften in §§ 7, 15, für die Beschäftigung beim Austragen von Waren und bei sonstigen Botengängen in §§ 8, 16, über die Gewährung von Sonntagsruhe bei der Beschäftigung fremder Kinder im § 9, bei derjenigen eigener Kinder im § 13 Abs. 3, § 16 Abs. 1 Bestimmungen vorgesehen sind. Unter IV sind einige ergänzende gemeinsame Bestimmungen, unter V die Strafvorschriften, unter VI die Schlufsbestimmungen enthalten.

Die erste Lesung des Gesetzentwurfes fand im Reichstage am 23. und 24. April 1902 statt. Der Entwurf wurde einer Kommission von 21 Mitgliedern zur Vorberatung überwiesen und ist von dieser in vielen Punkten verschärft worden. Der Reichstag kam zur zweiten Lesung am 29. und 30. Januar 1903, zur dritten Lesung am 23. März 1903.

Das Gesetz ist am 30. März 1903 vollzogen und am 1. Januar 1904 mit einer Reihe von Übergangsbestimmungen in Kraft getreten.

B. Kurze Kommentierung des Gesetzes unter Hervorhebung besonders schwieriger Punkte. §§ 1—3 (»Einleitende Bestimmungen«). Das Gesetz trifft jede Beschäftigung von Kindern in gewerblichen Betrieben. Strafbar ist z. B. auch eine gelegentliche Beschäftigung eines eigenen Kindes in verbotenen Betrieben. Die Landwirtschaft, Fischerei, Viehzucht, das Bergwesen, Forstwirtschaft, Garten- und Weinbau sind nicht »gewerbliche Betriebe«, fallen also nicht unter die Gewerbeordnung und nicht unter das Gesetz. Dasselbe gilt von den Treibjagden. Die bestehenden reichsrechtlichen Vorschriften betreffen Werkstätten der Kleider- und Wäschekonfektion, Werkstätten mit Motorbetrieb, den Ausschlufs von fremden Kindern aus Räumen, in denen Zündhölzer hergestellt werden, Beschränkungen der Kinderarbeit in Blei- und Bleizuckerfabriken, bei Herstellung von Bleifarben und Bleiprodukten, die Anlagen zur Herstellung von Alkalichromaten, elektrischen Akkumulatoren aus Blei oder Bleiverbindungen, betreffen die Beschäftigung von Arbeiterinnen und jugendlichen Arbeitern in Ziegeleien, in Thomasmühlen, Zinkhütten, Zichorienfabriken, betreffen die Vorschriften über die Einrichtung und den Betrieb gewerblicher Anlagen zur Vulkanisierung von Gummiwaren, die Beschäftigung von Arbeiterinnen und jugendlichen Arbeitern in Glashütten, Glasschleifereien und Glasbeizereien, sowie Sandbläsereien, in Rohzuckerfabriken, Zuckerraffinerien und Melasseentzuckerungsanstalten, Steinbrüchen und Steinhauereien (Steinmetzbetrieben), in Walz- und Hammerwerken, Rofshaarspinnereien, Haar- und Borstenzurichtereien, Bürsten- und Pinselmachereien; betreffen ferner Bestimmungen für Anlagen zur Herstellung von Präservativs, Sicherheitspessarien, Suspensorien, und die Bearbeitung von Faserstoffen, Tierhaaren, Abfällen oder Lumpen.

Eine Reihe weiterer hat nur für den Juristen besonderes Interesse. Hervorgehoben mufs werden, dafs alle diese Bestimmungen nur die fremden Kinder angingen und noch weiter angehen, dafs aber das Kinderschutzgesetz durch § 12 auch nunmehr den eigenen Kindern die Beschäftigung in den meisten dieser Werkstätten untersagt.

Zu § 2. »Kinder im Sinne diese Gesetzes.« Hätte Bayern nicht die siebenjährige Schulpflicht, so wäre die Fassung einfacher gewesen. Falls Kinder unter 13 Jahren vom Unterricht befreit sind, so fallen sie unter das Kinderschutzgesetz. Zur »Volksschule« sind auch die Mittelschulen zu

rechnen. Über den Begriff »Volksschule« siehe diese bei Agahd und von Schulz a. a. O. S. 85.

Zu § 3. »Eigene, fremde Kinder.« Das Kinderschutzgesetz geht über die Bedeutung, welche man mit dem Begriff »eigene« Kinder sonst verbindet, weit hinaus. Nahe Verwandte und Mündel, wenn sie zum Hausstand des Arbeitgebers gehören, zählen z. B. dazu. Für die Einbeziehung der zur gesetzlichen Fürsorge (Zwangserziehung) überwiesenen Kinder sprachen pädagogische Gründe, dagegen erschien es aus anderen Rücksichten« (die Motive drücken sich hier sehr vorsichtig aus) bedenklich, in dieser Richtung noch weiter zu gehen und insbesondere etwa in Pflege gegebene Waisenkinder den »eigenen« Kindern hinzuzurechnen. Während also diese stets als »fremde« gelten, gelten die zur gesetzlichen Fürsorgeerziehung überwiesenen als eigene, jedoch mit der Mafsgabe, dafs sie zum Hausstande des Arbeitgebers gehören und er sie mit seinen eigenen Kindern zusammen beschäftigt; andernfalls sind auch sie »fremde« Kinder, so dafs also namentfür dieselben auch Arbeitskarten zu lösen wären. Den Lehrern kann nur aufs dringlichste geraten werden, sich der in Pflege gegebenen Waisenkinder und der Fürsorgezöglinge anzunehmen. (Siehe Abschnitt Fürsorgegesetz.)

Mit der Vorschrift des § 3 Abs. 3 ist leider der Umgehung des Gesetzes Tür und Tor geöffnet. Wenn Kinder »für den dritten« arbeiten in der Weise, dafs sie den Eltern helfen, so gelten nämlich für sie die Bestimmungen über die Beschäftigung eigener Kinder. Infolgedessen beschäftigen die Arbeitgeber jetzt kaum noch die Kinder direkt, sondern geben ihre Aufträge an die Eltern. Würden sie dem Kinde den Auftrag direkt geben, so dürfte dieses nach § 13 Abs. 2 diesen Auftrag erst nach vollendetem 12. Lebensjahr ausführen. An diese Altersgrenze kehren sich die Eltern gar nicht, sondern lassen ihre Kinder, weil sie in der Arbeit für dritte als »eigene« Kinder gelten, einfach vom 10. Jahre ab daheim auch für dritte arbeiten. Die Praxis zeigt schon jetzt (siehe dazu w. u. bei § 14), dafs der Schutz der Hunderttausende von hausindustriell beschäftigten Kindern sich eigentlich nur auf das Verbot der Nacht- und Sonntagsarbeit erstreckt. Der Abgeordnete Hitze äufserte im Reichstage den Wunsch, dafs man erwäge, ob nicht die Kinder, welche für dritte arbeiten, den Schutzbestimmungen für fremde Kinder ganz allgemein zu unterwerfen seien. Leider ist der Vorschlag weder in der Kommission noch im Reichstage geprüft worden.

Zu §§ 4—11. (Beschäftigung fremder Kinder. Abschnitt II des Gesetzes.)

Zu § 4. »Verbotene Beschäftigungsarten.« Dieser Paragraph ergänzt die Bestimmungen der Gewerbeordnung. Kein fremdes Kind darf arbeiten bei Hochbauten, Reparatur-, Tief-, Wege-, Eisenbahnbau. Es darf nicht zum Klopfen von Chausseesteinen, sowie in Ziegeleien beschäftigt werden. Das Graben von Lehm gehört zum »Betriebe« der Ziegelei, ist also auch verboten. Kein fremdes Kind darf in Lehm- und Kiesgruben arbeiten. Dafs die sogenannten »Rollmöpse«, das sind die bisher »in dem mit dem Speditionsgeschäft verbundenen Fuhrwerksbetriebe« arbeitenden Kinder auf den Aussterbeetat gesetzt wurden, ist besonders anzuerkennen. Das Verbot des Mischens und Mahlens von Farben war z. B. im Hinblick auf die sogenannte Bleikolik erwachsener Arbeiter dringlich notwendig. Über den Begriff Verbot »beim Arbeiten in Kellereien« hat der Gesetzgeber an die Arbeiten gewerblicher Art in gröfseren Betrieben gedacht. (Flaschenspülen in Bierbrauereien u. dergl.) Bei dem Ausdruck »Werkstätten« im Verzeichnis zu § 4 mufs beachtet werden, dafs entgegen den Bestimmungen der Gewerbeordnung auch Räume, die zum Wohnen, Essen, Kochen und Schlafen dienen, »Werkstätten« sind. Wir lassen das »Verzeichnis derjenigen Werkstätten, in deren Betrieb, abgesehen vom Austragen von Waren und von sonstigen Botengängen, Kinder« (also auch eigene; vergl. dazu § 12) »nicht beschäftigt werden dürfen«, nunmehr folgen:

Werkstätten zur Anfertigung von Schieferwaren, Schiefertafeln und Griffeln, mit Ausnahme von Werkstätten, in denen lediglich das Färben, Bemalen und Bekleben sowie die Verpackung von Griffeln und das Färben, Liniieren und Einrahmen von Schiefertafeln erfolgt. — Werkstätten der Steinmetzen, Steinhauer. — Werkstätten der Steinbohrer, -schleifer oder -polierer. —

Kalkbrennereien, Gipsbrennereien. — Werkstätten der Töpfer. — Werkstätten der Glasbläser, -ätzer, -schleifer oder -mattierer, mit Ausnahme der Werkstätten der Glasbläser, in denen ausschliefslich vor der Lampe geblasen wird. — Spiegelbelegereien.

Werkstätten, in denen Gegenstände auf galvanischem Wege durch Vergolden, Versilbern, Vernickeln und dergleichen mit Metallüberzügen versehen werden oder in denen Gegenstände auf galvanoplastischem Wege hergestellt werden. — Werkstätten, in denen Blei- und Zinnspielwaren bemalt werden. — Blei-, Zink-, Zinn-, Rot- und Gelbgiefsereien und sonstige Metallgiefsereien. — Werkstätten der Gürtler und Bronzeure. — Werkstätten in denen Blei, Kupfer, Zink oder Legierungen dieser Metalle bearbeitet oder verarbeitet werden. — Metallschleifereien und -poliereeien. — Feilenhauereien.

Harnischmachereien, Bleianknüpfereien. — Werkstätten, in denen Quecksilber verwandt wird.

Werkstätten zur Herstellung von Explosivstoffen, Feuerwerkskörpern, Zündhölzern und sonstigen Zündwaren. — Abdeckereien.

Werkstätten, in denen Gespinste, Gewebe und dergleichen mittels chemischer Agentien gebleicht werden. — Färbereien. — Lumpensortierereien.

Felleinsalzereien, Gerbereien. — Werkstätten zur Verfertigung von Gummi-, Guttapercha- und Kautschukwaren. — Werkstätten zur Verfertigung von Polsterwaren. — Rofshaarspinnereien.

Werkstätten der Perlmutterverarbeitung. — Haar- und Borstenzurichtereien. Bürsten- und Pinselmachereien, sofern mit ausländischem tierischen Materiale gearbeitet wird.

Fleischereien.

Hasenhaarschneidereien. — Bettfedernreinigungsanstalten. — Chemische Waschanstalten.

Werkstätten der Maler und Anstreicher.

Zu § 5. »Beschäftigung im Betriebe von Werkstätten, im Handelsgewerbe und in Verkehrsgewerben.« Die Altersschutzgrenze ist das 12. Lebensjahr. Da Übergangsbestimmungen für fremde Kinder nicht vorgesehen sind, macht sich jeder Arbeitgeber strafbar, der in diesen Betrieben Kinder vor Beginn des Unterrichts am Morgen beschäftigt. Pausen und Arbeitsdauer geben nur insofern zu einer besonderen Kommentierung Veranlassung, als der Ausdruck »um Mittag« als mindestens zweistündige Mittagspause aufzufassen ist; in diese Pause darf aber schon die Zeit hineinfallen, in welcher sich das Kind zum Arbeitsort begibt. Dem Bedürfnis der Ruhe nach dem Unterricht wird leider in der Praxis nicht Rechnung getragen. Nachtzeit abends 8^h bis morgens 8^h; Arbeitsdauer 3, in den Ferien 4 Stunden. Verbot der Arbeit zwischen 8^h morgens und 8^h abends und vor Unterricht am Morgen.

Zu § 6. »Beschäftigung bei öffentlichen theatralischen Vorstellungen und anderen öffentlichen Schaustellungen.« Die deutsche Gesetzgebung holt in dem prinzipiellen Verbot nur nach, was in anderen Ländern längst nicht mehr gestattet war. Inwieweit nach Anhörung der »Schulaufsichtbehörde« — in Preufsen ist das der Kreisschulinspektor — bei solchen Vorstellungen und öffentlichen Schaustellungen, bei denen ein höheres Interesse der Kunst und Wissenschaft obwaltet, Ausnahmen zugelassen worden sind, dürfte einmal festzustellen sein. Die Ausführungsbestimmungen der einzelnen deutschen Bundesstaaten lassen übrigens erkennen, dafs nirgendwo für Cirkus und Spezialitätentheater Ausnahmen zugelassen werden sollen. Auch dem Pädagogen wird es interessant sein, dafs die kleinen »Schlangenmenschen« meist für eine bestimmte Summe Geldes ihren Ausbildnern bis zu einem bestimmten Jahre fest überlassen sind. Übrigens findet man häufig eine ganz besondere Sorge für die geistige Ausbildung dieser Kinder, die natürlich unter dem häufigen Schulwechsel überhaupt leidet.

Zu § 7. »Beschäftigung im Betriebe von Gast- und von Schankwirtschaften.« Die Schutzgrenze ist für fremde Kinder schlechthin das 12. Lebensjahr. Fremde schulpflichtige Mädchen dürfen nicht bei der Bedienung von Gästen beschäftigt werden. Pausen uud Arbeitsdauer wie bei § 5.

Zu § 8. Die »Regelung der Beschäftigung beim Austragen von Waren und bei sonstigen Botengängen« in den in »§§ 4—7 bezeichneten oder anderen gewerblichen

Betrieben« entspricht der in § 5 hinsichtlich der Arbeitsdauer, Schutzaltersgrenze und den Pausen. Mit Ablauf des Jahres 1905 fiel die Übergangsbestimmung fort. Wo man nicht auf Grund derselben noch erst besondere Ausnahmebestimmungen nach Anhörung der Schulaufsichtsbehörde festsetzte, wirkte das Gesetz dadurch, dafs von vornherein eine gröfsere Möglichkeit der ohnehin recht schwierigen Kontrolle eintrat.

Zu § 9. »Sonntagsruhe.« Sie ist besonders geregelt. Dieser § führt das Verbot jeder Sonn- und Feiertagsarbeit ein, abgesehen von den in Absatz 2 und 3 gegebenen Ausnahmen. Es darf also z. B. kein fremder Junge am Sonntage mehr Kegel aufstellen, in Lokalen Brezeln verkaufen u. dergl. Das Austragen darf niemals nach 1 Uhr am Nachmittag geschehen.

Zu § 10. »Anzeige«, d. i. hier die Mitteilung an die Ortspolizeibehörde, dafs der Arbeitgeber in seinem Betriebe fremde Kinder beschäftigen werde. Die Anzeigepflicht besteht nicht für gelegentliche Beschäftigung mit einzelnen Dienstleistungen, worunter z. B. ein vereinzelter Botengang zu verstehen ist.

Zu § 11. »Arbeitskarte.« Ist dem Arbeitgeber seitens des Kindes nicht eine Arbeitskarte — sie wird nur einmal ausgestellt — eingehändigt, so darf er das Kind nicht beschäftigen. Wo der Lehrer an der Ausstellung dieser Karte nicht beteiligt worden ist, stellt sich das mehr und mehr als Mangel der erlassenen Ausführungsbestimmungen heraus. Die Ausführungsanweisungen der meisten Bundesstaaten schreiben vor, dafs von der Ausstellung der Arbeitskarte dem Leiter der Schule Mitteilung zu machen ist. Die Karten werden kostenund stempelfrei ausgestellt. Es sind Verzeichnisse seitens der Ortspolizeibehörden anzulegen. Wenn dem Kinde die Karte verloren geht oder z. B. der Arbeitgeber sie einbehält, so wird nach § 18 der Anführungsanweisung in Preufsen eine neue Karte ausgestellt.

Zu §§ 12—17 (Beschäftigung eigener Kinder. Abschnitt III des Gesetzes). — Zu § 12. »Verbotene Beschäftigungsarten.« Die Bestimmungen des § 4 gelten auch für eigene Kinder. Das Verbot der Arbeit fremder Kinder in Motorwerkstätten ist durch § 12 des Kinderschutzgesetzes nunmehr auch für eigene Kinder prinzipiell (vergl. aber § 14) zum Ausdruck gebracht. Warenaustragen für den Motorbetrieb ist unter Beachtung der Bestimmungen über Arbeitsdauer, Pausen, Nachtruhe usw. gestattet.

Zu § 13. »Beschäftigung im Betriebe von Werkstätten, im Handelsgewerbe und in Verkehrsgewerben.« Es handelt sich um diejenigen Werkstätten, in welchen die Beschäftigung eigener Kinder nach § 12 nicht verboten ist; wir werden die Werkstätten als »erlaubte Werkstätten« bezeichnen. Die Altersschutzgrenze ist hier im Gegensatz zur Beschäftigung fremder Kinder (§ 5) das zehnte Lebensjahr. Die zweistündige Pause »um Mittag«, die einstündige nach dem Nachmittagsunterricht, das Verbot der Nachtarbeit (8^h bis 8^h) sind festgelegt, auch das Verbot der Beschäftigung vor Beginn des Vormittagsunterrichts ist ausgesprochen; nicht aber ist die Arbeitsdauer (bei fremden Kindern 3, in den Ferien 4 Stunden täglich) bezeichnet. Dadurch wird namentlich in den Ferien eine Ausbeutung möglich, wie sie bisher stattfand. Absatz 2 wird fortgesetzt übertreten (vergl. hierzu ferner unsere Ausführungen zu § 3 am Schlufs). Um zu zeigen, dafs der Gesetzgeber wirklich den Schutz der Kinder festlegen wollte — dieser Schutz wird (vergl. § 14) vielfach illusorisch — seien die Motive zu § 13, Abs. 2 wörtlich gegeben.

»Besondere Schwierigkeiten bereiten diejenigen Formen der Kinderbeschäftigung, bei denen, obwohl die Kinder im Hause der Eltern arbeiten, doch von einer Beschäftigung im Betriebe der Eltern um deswillen nicht die Rede sein kann, weil die Eltern den Kindern lediglich die elterliche Wohnung zu den von diesen übernommenen Arbeiten zur Verfügung stellen, oder weil die Mitwirkung der Eltern sich im wesentlichen darauf beschränkt, eine durch die Kinder im elterlichen Hause auszuführende Arbeitsleistung zu übernehmen, während die Eltern selbst einer anderen Tätigkeit nachgehen. Auf solche Fälle können die Bestimmungen über die Beschäftigung fremder Kinder in Werkstätten nicht in vollem Umfang Anwendung finden, weil bei der Regelung der Beschäftigung in der Wohnung der Eltern,

wenn sie auch für dritte erfolgt, mit den gleichen Schwierigkeiten der Kontrolle wie bei der Beschäftigung eigener Kinder gerechnet werden mufs. Immerhin erscheint es geboten, in solchen Fällen von den Bestimmungen über die Beschäftigung fremder Kinder wenigstens diejenige für anwendbar zu erklären, welche sich auf die Altersgrenze beziehen; andernfalls würde sogar diese Vorschrift bei vielen Beschäftigungsarten leicht dadurch umgangen werden können, dafs der Unternehmer die Kinder im Hause der Eltern arbeiten liefse. Hieraus würde sich dann ergeben, dafs die Kinder nicht nur anderweit vielfach unter ungünstigeren Verhältnissen, sondern entgegen der Absicht des Gesetzes auch in jüngerem Alter zur Arbeit für dritte herangezogen werden würden.«

Leider geschieht das besonders durch die Achillesferse des ganzen Gesetzes — den § 14.

Zu § 14. »Besondere Befugnisse des Bundesrats«. Um diesen gehen die meisten über das Kinderschutzgesetz geschriebenen kleinen Kommentare herum, bringen auch nicht den durchaus notwendigen Wortlaut der ausführlichen Ausnahmebestimmungen und sind infolgedessen wenig zuverlässig. Der § 14 lautet: Besondere Befugnisse des Bundesrats.

»Der Bundesrat ist ermächtigt, für die ersten zwei Jahre nach dem Inkrafttreten dieses Gesetzes für einzelne Arten der im § 12 bezeichneten Werkstätten, in denen durch elementare Kraft bewegte Triebwerke nicht blofs vorübergehend zur Verwendung kommen und der im § 13 Abs. 1 bezeichneten Werkstätten Ausnahmen von den daselbst vorgesehenen Bestimmungen zuzulassen.

Nach Ablauf dieser Zeit kann der Bundesrat für einzelne Arten der im § 12 bezeichneten Werkstätten mit Motorbetrieb die Beschäftigung eigener Kinder nach Mafsgabe der Bestimmungen im § 13 Abs. 1 unter der Bedingung gestatten, dafs die Kinder nicht an den durch die Triebkraft bewegten Maschinen beschäftigt werden dürfen. Auch kann der Bundesrat für einzelne Arten der im § 13 Abs. 1 bezeichneten Werkstätten Ausnahmen von dem Verbote der Beschäftigung von Kindern unter zehn Jahren zulassen, sofern die Kinder mit besonders leichten und ihrem Alter angemessenen Arbeiten beschäftigt werden; die Beschäftigung darf nicht in der Zeit zwischen 8 Uhr abends und acht Uhr morgens stattfinden; um Mittag ist den Kindern eine mindestens zweistündige Pause zu gewähren; am Nachmittage darf die Beschäftigung erst eine Stunde nach beendetem Unterrichte beginnen. Die Ausnahmebestimmungen können allgemein oder für einzelne Bezirke erlassen werden.«

Abschnitt 1 soll besagen, dafs der Bundesrat für die Zeit bis zum 31. Dezember 1905 für einzelne Arten der verbotenen Motorwerkstätten, nicht der sonstigen verbotenen Werkstätten Ausnahmen zulassen konnte, und zwar für »eigene« Kinder, zu denen aber, wie schon gesagt, gemäfs § 3 auch die »für dritte« daheim arbeitenden Kinder gerechnet werden.

Solche Abweichungen von § 12 hatte der Bundesrat beschlossen für Werkstätten der Bandweberei im Regierungsbezirk Düsseldorf und für den Kreis Waldshut, Grofsherzogtum Baden, wo eigene Kinder mit dem Spulen, »insbesondere auch mit dem Spulen mit Spulmaschinen« unter gewissen Bedingungen beschäftigt werden konnten. Sie sind später ausgedehnt auf die Werkstätten der Band- und Stoffweberei der Königlich Sächsischen Kreishauptmannschaften Chemnitz und Bautzen. (Während durch Abs. 1 für die beiden ersten Jahre des Inkrafttretens des Gesetzes die Abweichung allgemein gehalten sein konnte, ist sie, falls sie dauernder Natur sein soll, an die Bestimmungen des Abs. 2 gebunden.)

Abschnitt 1 soll ferner besagen, dafs der Bundesrat daneben für die nicht unter § 4 fallenden Werkstätten Ausnahmen zulassen konnte (die vom 1. Januar 1906 prinzipiell ebenfalls an die vorgeschriebenen Pausen, Arbeitsdauer, Schutzalter sich halten sollen. Leider nur prinzipiell, denn auch nach dem 1. Januar 1906 können Kinder für einzelne Arten der in § 13 Abs. 1 bezeichneten Werkstätten Ausnahmen zur Beschäftigung von Kindern unter 10 Jahren zugelassen werden, »sofern die Kinder mit besonders leichten und ihrem Alter angemessenen Arbeiten beschäftigt werden«).

Solche Abweichungen von § 13 Abs. 1 sind für die Zeit bis 31. Dezember 1905 in fast allen Teilen Deutschlands zugelassen

worden und zwar gerade dort, wo die allerelendesten Lohnverhältnisse der Kinder bestehen. Es blieb abzuwarten, ob vom 1. Januar 1906 ab, wo alle diese Kinder dann 10 Jahr alt geworden waren, dadurch neuen Nachschub erhielten, dafs der Bundesrat von seiner Befugnis Gebrauch machte, »für besonders leichte und dem Alter angemessene Arbeiten« erneut unter die Schutzgrenze von 10 Jahren zu gehen. Leider haben sich unsere Befürchtungen in weitgehender Weise erfüllt. Die Ausnahmebestimmungen gelten gleich für die Zeit von 3 weiteren Jahren (bis 1. Januar 1909). Diese »leichten und dem Alter der Kinder angemessenen Arbeiten« sind gerade dazu angetan, die Folter zu ersetzen. Sie wirken durch ihre lange Dauer ermüdend und machen durch ihre Eintönigkeit das Kind stumpf. Hierher gehören Tütenkleben, Kaffeelesen, Knopfaufnähen, Tücherknoten, Märbel zählen, Stifte stecken, Nähfaden reichen, Stäbchen einziehen. Man braucht nur die neuen Ausnahmebestimmungen durchzusehen und wird finden, dafs wir es trotz Kinderschutzgesetz herrlich weit gebracht haben im vielgepriesenen Maschinenzeitalter, das ganz skrupellos Frauen- und Kinderkraft belastet, statt sie überflüssig zu machen.

Zu § 15. »Beschäftigung bei öffentlichen theatralischen Vorstellungen und anderen öffentlichen Schaustellungen.« Sie ist wie in § 6 geregelt.

Zu § 16. »Beschäftigung im Betriebe von Gast- und von Schankwirtschaften.« Entspricht hinsichtlich der Altersgrenze den Bestimmungen für fremde Kinder (12 Jahre). Auch ist den Mädchen, also schulpflichtigen Töchtern der Gastwirte, Schenkwirte usw. das Bedienen der Gäste verboten. Ausnahmen sind für Orte von unter 20000 Einwohnern zugelassen. Sie beziehen sich nicht auf die Pausen und Nachtruhe, sondern namentlich auf das Alter. Die preufsischen Ausführungsbestimmungen wollen gleich den bayrischen grundsätzlich bei den Ausnahmen nicht unter die Schutzgrenze von 10 Jahren gehen.

Zu § 17. »Beschäftigung beim Austragen von Waren und bei sonstigen Botengängen.« Wir kommentieren durch Beispiele. Franz ist Backwaren-, Zeitungs- oder Milchausträger. In dieser Beschäftigungsart kann er a) direkt vom Bäcker, Spediteur, Milchhändler beschäftigt werden und fällt dann unter die Bestimmungen für fremde Kinder (§§ 8—11) oder er kann b) durch seine Eltern für jene Arbeitgeber mitbeschäftigt werden und fällt unter § 17. Dieser will besagen, dafs Franz, wenn er etwa seiner Mutter Zeitungen, Milch oder Backwaren für den fremden Arbeitgeber tragen hilft, 12 Jahre alt sein mufs, dafs er Arbeitsdauer, Pausen, Sonntagsruhe wie fremde Kinder hat, nur braucht nicht die Anzeige erstattet und die Arbeitskarte gelöst zu werden. Ist aber c) Franz der Sohn des Bäckermeisters selbst, so kann dieser ihn beschäftigen, ganz wie er will, wenn nicht (§ 20) die Polizei von ihrer Befugnis Gebrauch macht.

Auch in allen anderen Betrieben, gleichviel, ob sonst in ihnen die Kinderarbeit verboten ist oder nicht, dürfen die eigenen Kinder zum Austragen von Waren und Botengängen zu jeder Zeit, auch Sonntags und in jedem Alter benutzt werden. (Vergl. aber § 20, den für den Lehrer vielleicht wichtigsten des ganzen Gesetzes.)

Zu §§ 18—22 (Gemeinsame Bestimmungen). — Zu § 18. »Werkstätten im Sinne des Gesetzes« sind nicht nur die im Sinne der Gewerbeordnung, sondern auch Räume, die zum Schlafen, Wohnen oder Kochen dienen, wenn darin gewerbliche Arbeit verrichtet wird, sowie im Freien gelegene gewerbliche Arbeitsstellen, so dafs tatsächlich jede gewerbliche Arbeit der Kinder unter Aufsicht gestellt ist und das Gesetz im Gegensatz zur Gewerbeordnung über die »geheiligte Schwelle« der Familie tritt.

Zu § 19. Die »Abweichungen von der gesetzlichen Zeit« sind belanglos.

Zu § 20. »Besondere Befugnisse.« Auf Antrag oder durch polizeiliche Verfügung nach Anhörung der Schulaufsichtsbehörde kann jede Beschäftigung eines fremden oder eigenen Kindes eingeschränkt oder untersagt werden, auch wenn sie sich in den durch das Gesetz gezogenen Grenzen bewegt. Voraussetzung des Antrages der Schulaufsichtsbehörde ist natürlich, dafs sich bei solcher Beschäftigung des Kindes »erhebliche Mifsstände« gezeigt haben. »Fremden« Kindern kann auch die Arbeitskarte entzogen und die Ausstellung einer

neuen Karte verweigert werden. Das sollten sich die Lehrer merken.

Zu § 21. »Aufsicht« und § 22 »Zuständige Behörden«. In den meisten Bundesstaaten liegt die Aufsicht in den Händen der Gewerbeaufsichtsbehörden und der polizeilichen Organe. Inwieweit die Lehrerschaft zu einer Durchführung des Gesetzes herangezogen ist, siehe weiter unten Abschnitt C. Nachtrevisonen sind unbeschränkt gestattet, wenn auch nur ein fremdes Kind im Betriebe beschäftigt wird.

Zu §§ 23—29 »Strafbestimmungen« (Abschnitt V des Gesetzes) mufs bemerkt werden, dafs sie bezüglich der fremden Arbeitgeber mit Recht sehr strenge sind. Freilich treffen die Strafen bei Übertretung der Bestimmungen der »für dritte« arbeitenden Kinder die Eltern und so vermögen sich die fremden Arbeitgeber in vielen Fällen zu schützen. Übertretungen der Paragraphen betr. Beschäftigung eigener Kinder werden weniger scharf geahndet. Sie werden, wenn sich das Gesetz erst eingelebt hat, häufiger eintreten, wie es jetzt geschieht.

Zu §§ 30, 31 (Schlufsbestimmungen. Abschnitt VI des Gesetzes) soll bemerkt werden, dafs überall dort, wo landesrechtliche Beschränkungen der Beschäftigung von Kindern über die Bestimmungen des Gesetzes hinausgehen, die weitergehenden Bestimmungen aufrecht erhalten und die Einführung wiederum weitergehender Bestimmungen auch für die Folge zulässig sein soll. —

Aus dem Gesagten dürfte sich ergeben, dafs das Gesetz, so übersichtlich es auch auf den ersten Blick erscheint, doch ungemein verwickelt ist. Wir haben es darum für nötig gehalten, in unserem Kommentar eine Übersichtstabelle zu geben, auf welche hierdurch besonders verwiesen werden mufs. Was aber kann das Gesetz, wenn es wirksam durchgeführt wird?

Es verschliefst allen noch nicht schulpflichtigen und schulpflichtigen Kindern etwa 60 Arten von Betriebsstätten. Es verschafft allen Kindern Zeit zu ausgedehnter Nachtruhe. Es gibt hunderttausend Kindern den Sonntag wieder oder beschränkt auch hier die Arbeit auf ein vernünftiges Mafs. Es entfernt alle Kinder aus der Arbeit in Tingeltangeln, Variétés und dergl. Es macht Ausnahmen mit abhängig von dem Urteil der Schulbehörde, die (gestützt auf unmittelbare Beobachtung der Lehrerschaft) den besten Einblick in die Verhältnisse haben kann. Es läfst die Arbeit bei fremden Arbeitgebern erst vom 12. Jahre ab zu, setzt für solche Beschäftigung 3 Stunden werktäglich fest, und knüpft die Erlaubnis der direkten Beschäftigung an die Arbeitskarte, welche dem Kinde entzogen werden kann. Es macht die Einschränkung oder das gänzliche Verbot der Beschäftigung selbst eines »eigenen« Kindes durch besondere Verfügungen (§ 20 a. a. O.) möglich. Das Gesetz ist also im stande, die Erfolge der Schularbeit zu sichern. Es untersagt weiter allen Mädchen die Bedienung von Gästen in fremden Gast- und Schankwirtschaften und läfst hier Knabenarbeit erst vom 12. Jahre ab zu. (Pausen, Nachtruhe, Beschäftigungsdauer.) Das Gesetz unterstellt alle gewerblich arbeitenden Kinder dem Gewerbeschutz. Es hat den Grund gelegt für einen Ausbau der Heimarbeiterschutzgesetzgebung. Wahrlich, eine Tat, die Deutschland zum Ruhme gereichen wird. Sehr bedenklich ist aber die bereits oben besprochene Vorschrift der §§ 3 und 14 des Gesetzes. Hier klafft eine Lücke, welche beseitigt werden mufs. Nicht möglich war im Rahmen dieses Gesetzes ein Ausbau bezüglich der in der Landwirtschaft beschäftigten Kinder. (Darüber siehe hier Abschnitt 7.)

C. **Die Durchführung des Gesetzes unter besonderer Berücksichtigung der Schulaufsichtsbehörden und der Lehrer.** Wenn ein Gesetz nicht zu dem Zwecke geschaffen wurde, dafs es Druckerschwärze auf Papier sein solle, so dürfte diejenige Körperschaft, welche ein wesentliches Verdienst an der Herbeiführung des Gesetzes hatte, sich noch wiederholt mit der Frage zu beschäftigen haben. Auch die fortgesetzten amtlichen Beratungen legen uns die Verpflichtung auf, ausführlicher auf die Durchführung des Gesetzes einzugehen.

Die beteiligten Ministerien der einzelnen Bundesstaaten haben Ausführungsbestimmungen erlassen, die sich häufig an die preufsischen anlehnen und dort, wo sie es nicht tun, keineswegs einen Fehler machten. (Wortlaut sämtlicher Bekanntmachungen des Bundesrats, der Ausführungsanweisungen der Bundesstaaten in Agahd und von Schulz

a. a. O. Teil III, S. 165—357.) Eine wirksame Durchführung des Gesetzes ohne die Schule, d. h. den Lehrer, ist unmöglich. Diese Ansicht ist von Vertretern aller Parteien gelegentlich der Beratung des Gesetzes zum Ausdruck gebracht (vgl. auch die Motive a. a. O. S. 40). In einer Reihe von Staaten hat man denn auch die Lehrer an der direkten Mitwirkung bei der Durchführung beteiligt (vergl. w. u.). In Preufsen ist in dieser Beziehung der Kreisschulinspektor (»Schulbehörde«) der allmächtige Mann. Einem aufmerksamen Beobachter der Frage kann es nicht entgehen, dafs schliefslich wieder Gendarm und Schutzmann die Hauptstellung bei der Durchführung des Gesetzes einnehmen, eines Gesetzes, bei dessen Durchführung es sich im Grunde genommen um ganz andere Fragen handelt, als um Festlegung der Übertretung, Anzeige und Bestrafung. Es handelt sich um Fragen von so eminent pädagogischer und volkserzieherischer Bedeutung, dafs ich schlechterdings nicht einzusehen vermag, warum die Schule der Polizei und den Gewerbeinspektoren die Zügel der Führung in die Hand zu geben scheint. Die »vorbereitende« Ausführung des Gesetzes, betr. Fürsorgeerziehung Minderjähriger in Preufsen sollte und müfste zugleich mit der Durchführung dieses Gesetzes, mit der Bestellung von Pflegern, der Aufsicht der Halte-, Waisen- und Kostkinder, der Förderung aller auf das Wohl der Kinder und Jugendlichen gerichteten Mafsnahmen (Ferienkolonien, Schülerwanderungen, Schrebergärten usw.) in die Hand einer Behörde (des Erziehungsamtes) gelegt werden, in welcher der Pädagoge mehr zu seinem Recht kommt. Weniger strafen, mehr vorbeugen, Volkserziehung treiben. Möglich, dafs der Antrag Douglas, betr. Volkswohlfahrtsämter von bahnbrechender Bedeutung ist. Möglich ... für den Pädagogen wirkt es besonders herzerfrischend, wenn gelegentlich der Beratung desselben der preufsische Minister des Innern von Bethmann-Hollweg ausführte: »Man hat in den letzten Jahrzehnten das Hauptgewicht gelegt auf die Fürsorge für die in irgend einer Beziehung Schwachen .... Nicht nur der Gang unserer sozialen Gesetzgebung, sondern auch die Erstarkung des charitativen Sinnes erklärt dies, rechtfertigt es für die Vergangenheit und fordert weitere Ausgestaltung für die Zukunft.« Dies trifft auch für das Kinderschutzgesetz zu.

Andrerseits ist stets auch da zu helfen, wo der ernste Wille des einzelnen vorliegt. Sorgfältige Feststellung des Falles und namentlich die eventuelle Notlage sind Hauptterfordernis. Das soziale und wirtschaftliche Elend vieler Kinder beruht heute weniger in dem Mangel an Fürsorgemöglichkeit. Es beruht oft im Mangel an Kräften, die dem Einzelfall nachgehen bis in seine Anfänge, es beruht im Fehlen planmäfsiger Arbeit. Die »Schulaufsichtsbehörde« wird nicht übermäfsig mit der Durchführung beschwert werden, wenn sie nicht positive Anordnungen erläfst, aus denen ersichtlich wird, was sie zu tun hat. Der Kreisschulinpektor soll »gehört« werden, falls es sich um Ausnahme des Verbots in § 6 handelt. Die Anhörung kehrt wieder in §§ 8, 16, 20. Nach § 20 kann er Anträge stellen, die Beschäftigung eines Kindes einzuschränken oder ganz zu untersagen. Aber kennt er denn die bleichen hohlwangigen, oder die übermüdeten, verschlafenen, zerstreuten Jungen und Mädchen am besten? Weifs er, wo sie arbeiten? Wer erfährt von den anderen Mitschülern oder von den Kindern selbst, wann, wo und wie lange gearbeitet wird? Wer ist im stande, dem Gewerbeinspektor Aufschlufs zu geben über »Tatschen«, die eine nächtliche Revision begründet erscheinen lassen (§ 21)? Wer veranlafst die Schulbehörde Antrag zu stellen, wenn es notwendig ist, eine besondere polizeiliche Verfügung für das einzelne Kind zu erlassen (§ 20)? Wer droht mit der Entziehung der Arbeitskarte oder setzt die Entziehung derselben durch im Interesse des Kindes? Wer begutachtet, ob es gerade für dieses Mädchen von 13 Jahren nicht gefährlich ist, wenn es im Theater mitwirken soll (§ 6)? Wer geht den Ursachen der »Krankheiten« nach, durch welche die Kinder von der Schule abgehalten, um zu Erwerbszwecken benutzt zu werden? Wer kann wenigstens einigermafsen die vorgeschriebenen gesetzlichen Pausen kontrollieren (§§ 5, 7, 8, 13, 14, 16, 17)? Wer hat den eigentlichen Sünder sofort erkannt, wenn das Kind bittend spricht: »Ich habe keine Zeit gehabt, meine Schularbeiten zu machen ....«, oder wenn

es zu spät kommt, oder einschläft? Die »Schulbehörde« ist weit, wenn der Lehrer nicht interessiert ist. Soll der Kreisschulinspektor etwa alle Jahre die Lehrer gelegentlich einer Revision über die einschlägigen Verhältnisse befragen, das Ergebnis in dem Bericht festlegen und im übrigen nur darauf warten, bis er »angehört« wird? Das wird er nicht wollen. Er mufs die Initiative ergreifen, wenn es der Regierung ernst ist um die Durchführung dieses Gesetzes. Eine Reihe von Regierungsverfügungen scheint allerdings den Schwerpunkt auf die Durchführung der gesetzlichen Bestimmungen für »fremde Kinder« zu legen, ohne aber bestimmte Vorschläge zu machen. Wir erklären frei heraus: Ohne das Interesse des Kreisschulinspektors und der sonstigen »Schulbehörden« bleibt dieses Gesetz auf dem Papier stehen. Ohne die Heranziehuug der Lehrer fehlt es den »Schulbehörden« auch bei vorhandenem Interesse an jeder Unterlage zu irgendwelchem Vorgehen, und darum ist die Hauptperson bei der Durchführung des Gesetzes der einzelne Lehrer und darum wird im Interesse des Kindes in denjenigen Staaten am besten Kinderschutz im Sinne dieses Gesetzes getrieben, wo der Lehrer an der Durchführung direkt beteiligt wurde. Ich kann hier nicht ausführlich auf die trefflichen Bestimmungen für Hamburg, Hessen und Reufs eingehen (vergl. dazu Agahd und von Schulz a. a. O. S. 46 ff.), will aber hervorheben, dafs namentlich in Hessen fast alle Wünsche erfüllt sind, die die Lehrerschaft zu stellen berechtigt war. Bezüglich der von mir geforderten besonderen Schulverzeichnisse will ich noch bemerken, dafs sich die Pädagogik zwar nicht in Verzeichnisse zwingen läfst, dafs es aber bei der positiven Arbeit der Durchführung eines Gesetzes ohne eine gewisse schematisierende Arbeit auch nicht abgeht. Gewifs darf und kann dem Erzieher der Kinder eine rein schematisierende Behandlung dieser für das Gedeihen seines Zöglings überaus wichtigen Frage nicht genügen. Jedenfalls mufs aber ein genaues Verzeichnis vorhanden sein, wenn dem Kinde auf Grund des Gesetzes geholfen werden soll. Der Lehrer mufs der Schulaufsichtsbehörde positives Material geben können, damit diese seine Eingabe zur selbständigen Stellung des betreffenden Antrages benutzen kann. Für die Ausführung amtlicher Anordnungen und ihre Folgen (Strafen) kann man den Lehrer nicht verantwortlich machen. Sie geben ihm erst jenen Rückhalt, von dem die Motive (vergl. oben S. 40) so schön sprechen. Dieser Vorzug ist nicht zu unterschätzen.

Verzeichnisse müfsten schon im Interesse der gerechteren Beurteilung bei Revisionen ihrer Schule selbst solche Lehrer führen, welche sonst an »derartigem Schreibwerk keinen Geschmack finden« können. Bleiben die Lehrer der Kinderschutzsache treu, so werden die sozialen Verhältnisse der Kinder bei der Beurteilung ihrer Leistungen in Zukunft überhaupt mehr berücksichtigt werden. Das ist ein Kernpunkt des Gesetzes für den Lehrer.

Mit allgemein gehaltenen Anordnungen der Schulbehörden ist nichts zu leisten. Hessen, Württemberg, Meiningen, Hamburg gingen positiv vor und hatten Erfolge. Übrigens hat auch die Königliche Regierung in Breslau bereits die Führung von Verzeichnissen angeordnet. So wird eine Grundlage geschaffen. Die Verzeichnisse der Polizei sind völlig unbrauchbar, denn 1. sind sie noch sehr lückenhaft und 2. enthalten sie nur die arbeitenden Kinder, welche einer Arbeitskarte bedürfen. Die Schule sollte für die Ergänzung sorgen. Wenn keine persönliche Beeinflussung der Eltern oder Erzieher Erfolg zeigt, sind Anträge gemäfs § 20 zu veranlassen. Vielleicht empfiehlt sich eine vorherige Verwarnung. Die Schulbehörden haben ferner dafür Sorge zu tragen, dafs der Wortlaut des Gesetzes, Ausführungsbestimmungen und namentlich auch die Ausnahmebestimmungen, die für bestimmte Bezirke gelten, in der Hand des Lehrers sich befinden. Ihr Zusammenarbeiten mit der Gewerbeinspektion und der Polizei ist hier durchaus notwendig. Es geschieht in Württemberg und Hessen. Durch Veranstaltung von Elternabenden kann und mufs zur Erweiterung der Kenntnis der Schutzbestimmungen in der breiten Bevölkerung Sorge getragen werden. In den amtlichen Konferenzen und bei Gelegenheit der Revisionen sind die Erfahrungen, welche mit dem Gesetz gemacht werden, zu besprechen. Die Schulbehörden müssen die Pioniere für alle

sozialen Wohlfahrtsbestrebungen sein. Das sei den »Schulbehörden« d. h. Kreisschulinspektoren gesagt. Anregung tut not.

Die Lehrer müssen das Gesetz studieren. Es ist nicht so einfach; es ist aber notwendig, damit sie sich nicht blofsstellen. Deswegen sollten sie auf die Beschaffung der Bestimmungen dringen, zumal auch die Regierungen dies fast durchweg wünschen. Persönliche Einwirkung auf Eltern und Arbeitgeber erweist sich in jedem Fall zweckmäfsig. Vorträge in Lehrer-, Gewerbe-, Arbeitervereinen sind immer im Hinblick auf die örtlichen Verhältnisse zu halten. Kurze Abhandlungen über einzelne Teile des Gesetzes sollten oft in die Ortspresse gelangen. Bei Not der Waisen erfolge Bericht an das Vormundschaftsgericht. Mit der Armenverwaltung und dem Schularzt ist hier zusammenzuarbeiten. Die Rektoren sollen auf die im Gesetz vorgeschriebene Erfüllung der Mitteilung über Aushändigung der Arbeitskarte an ein Kind achten. Man sei nachsichtig bei der Beurteilung der häuslichen Aufgaben und der Leistungen der qu. Kinder. Hilft kein Zureden, keine Verwarnung, dann — Antrag gemäfs § 20 und schonungsloses Vorgehen. — Es sei an dieser Stelle noch besonders auf die treffliche Arbeit der Kinderschutzkommission des Breslauer Lehrervereins hingewiesen. (Vergl. Fischer unter Literatur.)

7. Der Einfluß des Kinderschutzgesetzes auf die Arbeit der Kinder in Erziehungs- und Beschäftigungsanstalten.

1. So sehr Kinderarbeit an sich bei zweckmäfsiger Auswahl der Beschäftigung und verständiger Leitung als wertvolles Erziehungsmittel zu empfehlen ist, so sehr ist sie in der Form jener Erwerbstätigkeit, mit der eine Ausbeutung der Kraft des Kindes fast mit Notwendigkeit verbunden ist, vom pädagogischen Standpunkt aus zu verwerfen, und mit um so gröfserer Freude begrüfst die Konferenz das Kinderschutzgesetz, als es namentlich auch geeignet erscheint, die Zahl der Fürsorge-(Zwangs-)zöglinge und gefährdeten Schulpflichtigen zu vermindern.
2. Wenn auch das Kinderschutzgesetz die gewerbliche Kinderarbeit in den Erziehungsanstalten nicht direkt trifft, so wird doch durch das Gesetz direkt getroffen die gewerbliche Arbeit der von Anstalten in Familienpflege gegebenen Zöglinge. Eine genaue Kenntnis der gesetzlichen Bestimmungen ist (für die Leiter) daher unerläfslich.
3. A. Damit der Kinderschutz in Erziehungsanstalten nicht hinter dem gesetzlichen Kinderschutz zurückbleibt, sind
   a) alle Arbeitsarten, die im Kinderschutzgesetz verboten sind, zu beseitigen,
   b) sollten Kinder in Erziehungsanstalten für Unternehmer oder Fabriken nicht arbeiten,
   c) müssen die Verwaltungen von einer geschäftsmäfsigen Praxis in Sachen Kinderarbeit in Erziehungsanstalten Abstand nehmen,
   d) sind die im Kinderschutzgesetz festgelegten Bestimmungen namentlich hinsichtlich der Altersschutzgrenze und der Maximalarbeitsdauer streng auch da zu beachten, wo es sich um gewerbliche Arbeit für die Anstalt selbst handelt.

   B. Diese Mafsnahmen zu treffen, ist um so notwendiger, als dadurch
   a) berechtigter Kritik der Boden entzogen und
   b) einer sich vielleicht notwendig machenden Einmischung der Polizei und Gewerbeaufsicht vorgebeugt wird.
4. Die Idee des Kinderschutzgesetzes zwingt uns, in Erziehungsanstalten die Arbeitsbetätigung der Zöglinge nur dem Erziehungszweck dienstbar zu machen, also ist
   a) eine einseitig auf materielle Vorteile der Anstalt gerichtete Arbeit abzuweisen,
   b) eine auf die allseitige Körperausbildung gerichtete Betätigung notwendig,
   c) die auf den Unterricht der Kinder fortgesetzt bezugnehmende Betätigung erforderlich;
   d) durch die Art der Arbeitsbetätigung Arbeitsfreude zu erwecken,
   e) sind namentlich die praktischen Anlagen und Fähigkeiten zu berücksichtigen und
   f) die Zöglinge durch die Betätigung für das praktische Leben, für einen seinen Mann ernährenden Beruf und

zu Christen und Menschen zu erziehen, die ihre Kräfte in den Dienst der Allgemeinheit stellen.

So die Leitsätze, welche ich für die 8. Konferenz der Rettungshausverbände, Erziehungsvereine und Rettunghausvorstände Deutschlands 1905 aufgestellt hatte. Sie wurden einstimmig angenommen. Infolge der Veröffentlichung des dem Vortrage zugrunde liegenden Materials hat sich dann eine rege Polemik entsponnen. Die 9. Konferenz (Hannover) hat das Thema Arbeitserziehung auf die Tagesordnung gesetzt. Lehrer Kalb-Gera hielt auf der Hauptversammlung des »Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit« zu Augsburg einen Vortrag über »die Knabenhandarbeit« in geschlossenen Erziehungsanstalten. Er faſste die Sache sehr vorsichtig an und darum — blieb vieles, wie es war. Heute ist klar, daſs mehr Pädagogen im Hauptamt an die Spitze der Erziehungsanstalten gehören, und diese Forderung hat namentlich die Vorstände der Rettungshäuser etwas nervös gemacht. Die Leistungen der Inneren Mission in Ehren, aber auf dem Gebiet der Pädagogik in Erziehungsanstalten ist man ins Hintertreffen geraten. Das Kinderschutzgesetz wird von einschneidender Bedeutung für die Leitung und Arbeit in den genannten Anstalten werden, zumal der Staat mehr Mittel als früher bereit stellt. (— Im übrigen vergl. Agahd: Gewerbliche Kinderarbeit in Erziehungsanstalten — eine Reform? Wunderlich, Leipzig 1905 und die dort angeführte Literalur. Ferner Palmgren, Erziehungsfragen. Bondes Verlag, und Kalb, »Blätter für Knabenhandarbeit« 1902.)

8. Das Kinderschutzgesetz und die Schulsparkassen. Die wirtschaftliche Lage der Eltern und die Löhne für Kinderarbeit. Neuerdings wird in Preuſsen für Schulsparkassen Propaganda gemacht. Es scheint mir das im Gegensatz zur Idee des Kinderschutzes zu stehen. Kinder sollen gegen Lohn überhaupt nicht arbeiten, denn einmal arbeiten sie sonst nur um Lohn, und lernen von Jugend auf, daſs man nur um Lohn arbeiten muſs. Das ist dem Erziehungszweck zuwider, und es ist garnicht ausgeschlossen, daſs unsere materialistische Zeitströmung zu einem guten Teil sich durch die Kinderarbeit gegen Lohn entwickelt hat. Man kann im Zweifel darüber sein, ob Verfasser auf die wirtschaftliche Seite der Frage hier eingehen darf. Nun, man kommt unmöglich um dieselbe herum. (Vergl. auch Thesen der deutschen Lehrerversammlung unter Abschnitt 5, B.) Kinder wollen essen; müssen essen. Verdient der Vater zu wenig, so muſs das Weib, anstatt Edelgüter zu erzeugen, sich an der Sachgüterproduktion mitbeteiligen — leider in abertausenden von Fällen. Und die Industrie ist skrupellos. Sie will billig produzieren. Da griff sie zu Weib und — Kind. Denn auch das Kind muſs mit heran. Man muſs essen.

Nun hat das Kinderschutzgesetz, wie wir gesehen haben, den wirtschaftlichen Verhältnissen der Eltern wahrhaft in so weitgehendster Weise Rechnung getragen, daſs füglich nur von einer geringen Einschränkung, nicht aber von einer Beseitigung der im Bürgerlichen Gesetzbuch festgelegten Verpflichtung des Kindes, den Eltern zu helfen, gesprochen werden kann. Man vergesse doch eins nicht: In hunderttausenden von Fällen sind Kinder die Lohndrücker der Eltern. Sie nehmen Erwachsenen das Brot. Was sie dabei noch gar ersparen, ist widersinnig erworbenes Kapital. Die Schäden der Kinderarbeit gegen Lohn liegen doch so klar auf der Hand, daſs dort, wo die Not zur Kinderarbeit treibt, sehr wohl verständige Armenverwaltungen gern eingreifen. (Vergl. z. B. Hamburg, Berlin. Agahd und von Schulz a. a. O.) Den Eltern zu helfen, ohne daſs gesundheitliche, sittliche und intellektuelle Schädigungen eintreten, will der Pädagoge gern gestatten, der Nationalökonom aber hält es für ein Unglück von nationaler Tragweite, wenn die Arbeitslöhne der Erwachsenen sinken, zumal der Kaufwert des Geldes an sich sinkt. Ja, aber das Kind des A. will essen. Gut, die Gesellschaft hat Pflichten gegen dieses Kind, wenn es einst als Erwachsener etwa ihm sein Gut schützen helfen soll als Soldat, wofern es noch dazu im stande ist. Muſs das Kind des A. arbeiten gegen Lohn und nun dem erwachsenen B. den Lohn so drücken, daſs auch er nur mit Hilfe einer übermäſsigen Heranziehung seiner Kinder zu bestehen vermag? Blühende Fabrikindustrien sind durch Heim- und Kinder-

arbeit ruiniert worden. (Vergl. Schwiedlandt, Ziele der Heimarbeitschutzgesetzgebung.) In den Grofsstädten nehmen Tausende von Kindern den Witwen und Halbinvaliden, welche Austrage- und Botendienste gern verrichten würden, das Brot. Wenn drei Kinder einer Familie dadurch zu essen haben, dafs drei andere nichts zu essen haben, weil Vater und Mutter weniger oder nichts verdienen, so ist nichts gewonnen. Dem einen nehmen, damit der andere habe, noch dazu auf Kosten dritter (in diesem Falle auf Kosten der Eltern der »anderen«) ist an sich widersinnig, doppelt widersinnig wird es, wenn man dem einen nimmt, ihn schädigt, und dem andern gibt, damit er spare. Es mufs ein Anfang gemacht werden mit der Durchführung des Kinderschutzgesetzes. Seine menschenfreundlichen Bestimmungen berücksichtigen die wirtschaftliche Lage der Eltern und heben sie gleichzeitig. Schulsparkassen sind Erzieher zur Lohnarbeit und viele der hier aufgehäuften Kapitalien sind der Beweis dafür, dafs ihre Verfechter nicht eine weit ausschauende Politik des Gesetzgebers unterstützen, sondern durchkreuzen, lahmlegen. Wir müssen das sagen, wenn es auch nicht gern gehört wird.

Die Lehrer schwärmen irgendwo für Schulsparkassen. Wenn sie die Frage der Kinderarbeit studieren, werden sie die heftigsten Gegner der Schulsparkassen sein. Es ist einfach unverständlich, dafs in dem Eldorado der Kinderarbeit, dem Herzogtum Meiningen, wo oft die Löhne der Kinder einfach zum Gotterbarmen sind, die Schulsparkassen blühen. Kretzschmar weist darauf hin, dafs es mit 30324 Sparern gleich hinter Preufsen kommt. (Vergl. Schulsparkassen.) Die Kinderkraft ist nicht da, um (scheinbar) einige Mark zu erübrigen, sondern sie selbst mufs gespart, aufgespeichert werden bis zu einem Zeitpunkt, wo es Pflicht der Kinder wird, körperlich zu arbeiten und dabei Geld zu verdienen. Ist es schon fraglich, ob ein Kind unter Hintansetzung seiner Gesundheit den Eltern selbst in der Not helfen mufs, niemals kann es sittliche Pflicht sein, auf Kosten der Gesundheit, die den einzigen Reichtum des Kindes bildet und ihm sein Fortkommen sichert für die ganze Lebenszeit, zu sparen. Wer auch die wirtschaftliche Seite der Frage beleuchtet hat — eine Reihe von Bearbeitern halten sie für das nolime tangere —, keiner geht auf den Kern der Sache ein. Wer freilich Not, Egoismus und Wettbewerb mit einem Schlage aus der Welt schaffen könnte, der hätte den Stein der Weisen gefunden. Die Not aber kann durch die Kinderarbeit nicht vermindert werden — das Gegenteil ist der Fall, denn wo die Kinderarbeit auf der einen Stelle die Not mildert, erzeugt sie sie an der anderen Stelle. Der Egoismus aber ist nur durch Zwang zu mäfsigen. Der Wettbewerb der Unternehmer und der Nationen wird in gewissen Grenzen zu halten sein, wenn eine starke nationale Kinderschutzgesetzgebung die Basis geschaffen hat für internationales Vorgehen der Regierungen. Gerade die Befreiung der Kinder von unvernünftiger Arbeit ist durch das deutsche Kinderschutzgesetz einer internationalen Regelung um so näher gerückt, als auch England, Italien, Spanien, Bulgarien und viele der nordamerikanischen Einzelstaaten zu Anfang des »Jahrhunderts des Kindes« neue Kinderschutzgesetze geschaffen haben. (Vergl. hier Abschnitt 9.)

Bezüglich einzelner Löhne verweisen wir namentlich auf den Bericht über den 1. Heimarbeiter-Schutzkongrefs und unsere Schriften. Doch sei hier aufserdem folgendes angeführt: Billige Taschenmesser mit 2 Klingen, Pfropfenzieher und Glasritzer pro 100 Stück zusammenzusetzen in Velbert 1,30—1,60 M. Für Aufheften von 100000 Doppelnähnadeln 3,60 M, für 1200 Stück Zusammensetzung von Kinderuhren, jede Uhr hat 12 Teile, bis höchstens 4 M. Hierzu gehörige Ketten ineinander zu falzen 3 bis 6 Pf. pro Meter. Die Sonneberger Schäfchen auf der Schaukel stellt der Heimarbeiter mit seinen Kindern für 14 Pf. das Dutzend her; stattliche, mit grauem Plüsch überzogene Nicke-Esel bringen pro Dutzend 2,40 M, wovon 1,51 M für Zutaten abgehen. Die Knopfindustrie in S.-K.-Gotha weist Tagelöhne von 3—5 Pf. auf, ebendort Puppenindustrie 10—12, Spielwaren 8—30, Papierwaren 4, Korbflechterei 15 bis 30 Pf. usw. Das Lohnmaterial, welches die deutsche Heimarbeitausstellung (Berlin 1906) über die Bezahlung der Kinder beigebracht hat, ist einfach haarsträubend; gehen doch die Löhne bis auf $1^{1}/_{4}$ Pf. pro Stunde

herab. Es ist unmenschlich, Kindern so ihre Jugend zu stehlen. Man kann mit Durchschnittszahlen kein richtiges Bild von den Lohnverhältnissen in der Heimarbeit geben. Anders ist es bei der Bezahlung der Laufburschen, Kegeljungen, Zeitungsträger u. dergl. (Vergl. bes. Agahd, Kinderarbeit 1902, S. 90ff. und Kommentar, 3. Aufl.) Wenn der Reichskanzler von Hohenlohe in seinem Erlafs vom 9. Dezember 1897 darauf hinweist, dafs Rücksichten auf den Verdienst und die Unterstützung der Eltern in der Bestreitung der Kosten des Haushaltes nur »in besonderen Ausnahmefällen« eine gewerbliche Beschäftigung der Kinder rechtfertigen dürften, »zumal deren Verdienst nur gering sein und zu den Unzuträglichkeiten einer ausgiebigen Ausnutzung ihrer geringen Arbeitskraft nicht in richtigem Verhältnis stehen kann«, so trifft das durchaus zu, andrerseits sagt z. B. der Fabrikinspektor für Gotha: »Man müsse bei einem Überschlag des täglichen Verdienstes der ermittelten 5455 Kinder der Gothaischen Hausindustrie wohl anerkennen, dafs die Gesamteinnahme durch gewerbliche Tätigkeit der Kinder bedeutend sei und wesentlich dazu beitrage, die Sorgen der Haushalte zu mildern«. Bezüglich des Wertes der Löhne steht er freilich auch auf dem Boden des Erlasses, denn er schreibt: »Ob aber dieser materielle Gewinn die Übelstände und Schäden einer extrem betriebenen Hausindustrie aufzuwiegen vermöge, das sei in Bezug auf das Herzogtum Gotha bestimmt zu verneinen«.

Im allgemeinen läfst sich sagen, dafs die Kinderarbeit entweder jämmerlich bezahlt, oder aber dort, wo sie gut gelohnt zu werden scheint, einen Kräfteaufwand verlangt, der wiederum Erwachsenen Verdienst bringen könnte. Die amtlichen Erhebungen brachten seiner Zeit den Mindest- und Höchstlohn. Aber das genügt nicht. Hier wäre eine besondere Aufstellung nach dem Alter, der Arbeitsart, der wöchentlichen Arbeitsdauer und dem Verdienst notwendig gewesen.

Mancher ist dem »Halb-Halben abhold«. Er will »aufs Ganze und Volle gehen« und kommt so zu — unerfüllbaren Forderungen, die taktisch zu rechtfertigen, für positive Arbeit aber nicht zu gebrauchen sind. Bergemann z. B. will die Kinderarbeit bis zum 16. Jahr verboten wissen. »Aber auch bei dieser weiter- und weitestgehenden Beschränkung« (im Gegensatz zu den ihm nicht genügenden gesetzlichen) »würde sich jedenfalls noch eine besondere Kompensation als nötig erweisen«, so führt er aus, und er erblickt dieselbe in der Gewährung von staatlichen Erziehungsgeldern oder in der Unterbringung der Kinder in staatlichen Erziehungsanstalten. Eine Frage, der ad I auch Tews sein Augenmerk wiederholt zugewandt hat. Wir lehnen sie ab, ohne auf die Gründe hier eingehen zu können. Um aber den Nachweis dafür zu erbringen, dafs die Idee des Schutzes der Kinder vor Ausbeutung ihrer Arbeitskraft in fortgesetztem Steigen begriffen ist, müssen wir auf die Gesetzgebung des Auslandes eingehen, freilich nur in aller Kürze.

9. Die Gesetze betreffend gewerbliche Kinderarbeit im Auslande. a) England. Das neueste Gesetz, welches mit dem 1. Januar 1904 in Kraft trat (Employment of Children Act), durch welches jede Beschäftigung von Kindern in Form von Ergänzungsbestimmungen geregelt werden kann, hebt die früheren Gesetze natürlich nicht auf. Hierher sind zu rechnen: Das Fabrik- und Werkstättengesetz von 1901, The Coal Mines Regulation Act 1887, The Prevention of Cruelty to Children-Act 1894, The Shops Hours Act 1892, The Childrens Dangerous Performances Act 1879 und 1897, The Metalliferons Mines Regulation Act 1812. (Vergl. dazu namentlich unsere Arbeit in »Die Zeit«, Wien 1904, Nr. 492.)

b) In Frankreich hat das Gesetz vom 2. Oktober 1892, welches die gewerbliche Arbeit in Fabriken erst nach beendeter Schulpflicht zuläfst, Berichten zufolge gut gewirkt. Regelung der eigentlichen Heimarbeit gibt es nicht. Vielfach stehen die Bestimmungen nur auf dem Papier. Hier werden namentlich fortgesetzt übertreten die Bestimmungen, welche § 6 des deutschen Gesetzes entsprechen.

c) In Italien sind durch das Gesetz über Frauen- und Kinderarbeit vom 19. Juni auf Grund des Gesetzes vom 11. Februar 1886 möglichen Zustände entsetzlichster Art (Kinder bis zu 9 Jahren herab arbeiteten in den sizilianischen Schwefelgruben unter Tage) nicht nur beseitigt, sondern es ist auch sonst ein wesentlicher Fortschritt un-

verkennbar. »Kinder beiderlei Geschlechts müssen wenigstens das 12. Lebensjahr vollendet haben, um zu Arbeiten in Fabriken, Werkstätten, auf Bauplätzen und zu Arbeiten über Tage in Bergwerken, Stollen und Steinbrüchen zugelassen zu werden«; unter Tag in Steinbrüchen nicht vor dem 13. Lebensjahr. Das Mafs körperlicher Kraft bescheinigt der Arzt, die geistige Fähigkeit die Schulbehörde. Zunächst gelten mildere Übergangsbestimmungen.

d) Über den Kinderschutz in Österreich, welcher in der Gewerbeordnung festgelegt ist, läfst sich nur sagen, dafs die allgemeine Fassung am meisten zu ihrer geringen Beachtung beigetragen hat. Vielleicht ist die Abänderung der Gesetz-Ordnung durch Gesetz vom 25. Februar 1902 der Anfang einer Besserung der Zustände, die überaus trauriger Art sind. 8 Stunden Arbeitsdauer dürfen bei Kindern über 12 Jahren nicht überschritten werden. Die Beschäftigung der Kinder unter 14 Jahren bei Regiebauten von Eisenbahnen ist seit 1902 untersagt. Um die Förderung des gesetzlichen Schutzes hat sich neuerdings der »Zentralverein der Wiener Lehrerschaft« unter der Führung Kraus unschätzbare Verdienste erworben. (Vergl. Wiener Staatswissenschaftliche Studien. Bd. V. Drittes Heft. Wien und Leipzig 1904.)

e) Schweiz. Geregelt durch das Gesetz vom 23. März 1877 und eine Reihe kantonaler Bestimmungen. Die staatswissenschaftliche Fakultät der Universität Zürich hat unter dem 6. Mai 1905 ein Preisausschreiben veröffentlicht, dessen 2. Teil die Bearbeitung folgenden Themas fordert: »Die Überanstrengung von Kindern durch Personen, welchen die Fürsorgepflicht für dieselben obliegt, oder durch Personen, welchen die Kinder zu Arbeitsleistungen überlassen worden sind.« Die Berichte des von vielen Regierungen Europas unterstützten internationalen Arbeitsamts zu Basel lassen erkennen, dafs die deutsche Kinderschutzgesetzgebung bahnbrechend auf dem Gebiet gewesen ist, und weiter sein wird, namentlich auch für die Schweiz.

f) Belgien. Das Gesetz vom 13. Dezember 1889 ist durch ein Rundschreiben des Staatsministers vom 5. Februar 1903 in Erinnerung gebracht und ergänzt.

g) Niederlande. Gesetz 5. Mai 1889.

h) Dänemark. Gesetz 12. April 1889. Rundschreiben des Justizministers vom 1. Juni 1902.

i) Norwegen. Ein sehr gutes Gesetz vom 27. Juni 1892 und die Volksschulgesetze vom 26. Juni 1889.

k) Schweden. Gesetz 18. November 1881. (Arbeit bis 10 Stunden täglich in Fabriken!) Die Schule ist an der Durchführung beteiligt. Arbeitslos gewordene, bereits zu Zwecken des Erwerbs beurlaubte Kinder werden wieder in besonderen Klassen eingeschult.

l) Spanien. Gesetze vom 26. Juni 1898, 13. März 1900, 21. Oktober 1903, 12. August 1904. Das letztere gibt in Artikel 6 unter Ziffer 7 genaue Hinweise und schafft besondere Behörden für Durchführung des Kinderschutzes, welcher bekanntlich sich auf die Schonung ihrer Arbeitskraft allein nicht erstreckt.

m) Vereinigte Staaten. Neue Bestimmungen während der letzten Jahre in Connecticut, Illinoys, Louisiana, Maryland, Ohio, Nova-Scotia, Massachusetts u. a. Es ist einwandfrei festgestellt, dafs in Staaten mit der gröfsten Zahl gewerblich arbeitender Kinder die Bildungsziffer am niedrigsten ist. (Vorzügliches Material in: Child Cabor. Bericht des Nationalen Kinderschutz-Komitees New-York 1905.)

10. Zur gesetzlichen Regelung der außergewerblichen Kinderarbeit. (Landwirtschaft und Gesindedienst.) Bei der Beratung des Kinderschutzgesetzes wurde von der äufsersten Linken des Reichstages der Einschlufs der landwirtschaftlichen Kinderarbeit in das Gesetz mit derselben Heftigkeit gefordert, mit der sich andere Parteien gegen ihn wandten. Es bedurfte besonderer Anstrengung, um nicht das ganze Gesetz an dieser Klippe scheitern zu lassen. Man begnügte sich schliefslich mit folgender Resolution: »Den Herrn Reichskanzler zu ersuchen, zum Zwecke von Erhebungen über den Umfang und die Art von Lohnbeschäftigung von Kindern im Haushalte, sowie in der Landwirtschaft und deren Nebenbetrieben, ihre Gründe, ihre Vorzüge und Gefahren insbesondere für Gesundheit und Sittlichkeit, sowie die Wege zweckmäfsiger Bekämpfung dieser Gefahren mit den Landesregierungen in Verbindung zu treten und die Ergebnisse der vorgenom-

menen Erhebungen dem Reichstage mitzuteilen.« Die Erhebungen sind am 15. November 1903 bis dahin 1904 abgeschlossen. Ob sie genügen, die Verhältnisse klar zu stellen, ist zweifelhaft. Amtlicherseits ist im Interesse einer genauen Beantwortung der Fragen zwar als erwünscht bezeichnet worden, rechtzeitig mit der Sammlung des Materiales zu beginnen, aber das wird in vielen Fällen kaum möglich gewesen sein. Übrigens ist der 2. Teil der Resolution, betreffend die »Vorzüge und Gefahren« in den Erhebungen nicht berücksichtigt, und es bleibt abzuwarten, ob die Lehrer hierüber Auskunft geben sollen. Optimisten glauben annehmen zu dürfen, dafs den Staatsbehörden die Schädigungen einer zu starken Ausnutzung der landwirtschaftlich arbeitenden Kinder bekannt genug seien und sich auch ohne besondere amtliche Feststellung der Gefahren das Material als Basis eines besonderen Gesetzes eignen würde.

Dafs Mifsstände vorliegen, ist bereits im 3. Abschnitt unter B und im 4. Abschnitt unter II B gezeigt. Inwiefern die Schulbehörden der Bundesstaaten es sich haben angelegen sein lassen, ihnen entgegenzutreten, ergeben die Verfügungen der amtlichen Schulblätter. Dieselben einzeln anzuführen, erübrigt sich. Die meisten Vorschriften beziehen sich auf den Hütedienst, einen Krebsschaden der Landschulen, andere auf das Sammeln der Maikäfer, Beschäftigung bei der Forstwirtschaft, auf die Treibjagden, das Rübenverziehen, die Hopfenernte, den Weinbau, die Verabreichung geistiger Getränke bei der Arbeit, Verhütung des Herausfallens der Kinder aus Wagen, welche sie zur Arbeit fahren, Unterbringung mehrerer Kinder bei fremden Arbeitgebern, die Schlafgelegenheit der »Frohnenden« und dergl. Wo das Abhängigkeitsverhältnis des Lokalschulinspektors und der Lehrer von ihrem Patron nicht so grofs war oder überhaupt nicht bestand, kann man auch sehr wohl von einem kleinen Erfolge der Schutzverfügungen sprechen. Er ist aber durchaus nicht dazu angetan, von einer gesetzlichen Regelung Abstand zu nehmen, denn die Befolgung der Verfügung betr. wöchentlich sechsstündigen Schulbesuch der Hüteknaben im Regierungsbezirk Gumbinnen ist doch z. B. nur ein sehr relativer Erfolg; ein Mifsstand liegt vor, der nur durch Gesetz beseitigt werden kann. Selbstredend gibt es auch bessere Verfügungen. So hat das Kultus-Departement des grofsherzoglich sächsischen Staatsministeriums in einem Erlasse vom 20. Februar 1890 die Grundsätze bekannt gegeben, welche bei Verwendung schulpflichtiger Kinder zu landwirtschaftlichen Arbeiten zu beachten sind. Nach demselben dürfen die Schulkinder weder vor der Vormittagsschule, noch zwischen dieser und der Nachmittagsschule mit anstrengender Feldarbeit beschäftigt werden, auch nach dem Nachmittagsunterricht sind ihnen zur Erholung und Fertigung von Schularbeiten mindestens zwei Stunden frei zu lassen. Für Benutzung der Kinder beim Zuckerrübenbau werden aufserdem noch genauere Vorschriften gegeben über Zulassung zur Arbeit, über die Überwachung der Kinder während derselben und über deren Arbeitslohn, über die Dauer der Arbeitszeit (höchstens 5 Stunden) und über das Beachten der Gebote der Sittlichkeit. Alljährlich ist darüber an das Staatsministerium zu berichten.

Bestrebungen, gewisser Mifsstände in der landwirtschaftlichen Kinderarbeit Herr werden zu wollen, setzen voraus, dafs Mifsstände vorliegen müssen. Man kann wohl bei der Arbeitsfülle der Regierungsabteilungen für Kirchen- und Schulwesen nicht annehmen, dafs sie mit ihren Verfügungen über den Hütedienst u. dergl. offene Türen hätten einrennen wollen. Unter anderen erwartet die Königliche Regierung zu Gumbinnen (vergl. Verf. vom 23. März 1904, betr. Hütedienst) »mit Rücksicht auf die einschneidende Bedeutung des Hütewesens für das Schul- und Gemeindeleben und die Gefahren, die daraus für das geistige und sittliche Wohl der Jugend entstehen« können, dafs »die Herren Landräte, Schulinspektoren und Lehrer dieser Angelegenheit ihre fortgesetzte Aufmerksamkeit zuwenden«, verlangen besondere jährliche Berichte usw. Die Königliche Regierung zu Magdeburg (A.-Sch. 1902, S. 121) will die Genehmigung der von »auswärts zum Hüten des Viehes oder zu sonstigen Hilfeleistungen ins Haus und Landwirtschaft mietweise« herangezogenen Kinder nur für solche Kinder genehmigt wissen, »die der Oberstufe angehören und körperlich normal

entwickelt sind«. Dieselbe Regierung verfügt ein Jahr früher (A.-Sch. 1901, S. 20 ff.), dafs es ihr »selbstverständlich« erscheint, und »nach wie vor auch angebracht«, in solchen Fällen, wo ein Hütekind offenbaren sittlichen Gefahren ausgesetzt ist, unverzüglich bei der Ortspolizeibehörde Anzeige zu erstatten, um ein polizeiliches Einschreiten herbeizuführen«. In derselben Verfügung werden auf Grund der »immer wieder« laut werdenden Klagen der Herren Geistlichen der Altmark und der Kreise Jerichow I und II Mifsstände bekämpft, von denen auch Verfügungen der Königlichen Regierungen zu Posen, Breslau, Königsberg und Verordnungen aufserpreufsischer Bundesstaaten Zeugnis ablegen. Es wird Pflicht der Kreisschulinspektoren und der Geistlichen auf dem Lande sein, ohne jede Rücksichtnahme zunächst einmal die Verhältnisse klar zu legen. In welcher Weise dann die Behörden in dem zu erwartenden Gesetz wirtschaftlichen Faktoren Rechnung tragen wollen — es ist das bisher durch Verfügungen in ausreichendster Weise geschehen — kommt vorläufig gar nicht für sie in Betracht. Wenn ich auf das Vorliegen von Mifsständen etwas näher einging, so geschah das in der ausgesprochenen Absicht, auch hier die einzelne Persönlichkeit mehr zur Kleinarbeit und genauer Beobachtung anzuregen. Selbst im Regierungsbezirk Köslin, wo ich zu Hielschers Zeit unter meinem Freunde, dem Kreisschulinspektor und Pfarrer Hedtke drei Jahre Schule hielt, liegen noch heute Mifsstände vor, die dieser Regierung trotz alles Eifers zu beseitigen nicht gelungen ist, und welche im Gegensatz zu Gamps Ausführungen im Parlament stehen.

Die Verfügungen könnten einen ähnlichen Zweck haben, wie ihn die Polizeiverordnungen vor Erlafs des Gesetzes betreffend die gewerbliche Kinderarbeit hatten, wenn — ja wenn sie die Bevölkerung befolgte. In vielen Fällen werden sie umgangen. (Vergl. auch noch: Agahd, Kinderarbeit 1902, Kap. VII.)

Gerade dafs der Lehrerschaft der Vorwurf gemacht wird, dafs sie sich bezüglich der Darlegung der Verhältnisse auf einen mehr oder weniger einseitigen Standpunkt stelle, gibt uns Veranlassung, die Forderungen für eine gesetzliche Regelung der Kinderarbeit in Landwirtschaft und Haushalt ganz allgemein zu vertreten. In der »Sozialen Praxis«, einem überaus beachteten Organ, führte ich dazu folgendes aus:

Das natürliche Streben der Landwirtschaft nach Verbilligung der Produktionskosten und die weit in der Landwirtschaft verbreitete Kinderarbeit stehen in einem ursächlichen Verhältnis. Jene zur Landflucht der Arbeiterbevölkerung viel beitragenden Kontrakte, welche mit den Eltern zugleich die schulentlassenen Kinder bis zu einem gewissen Jahr an das Arbeiten auf dem Gute fesseln, sind eine schlimme Frucht dieses Verhältnisses. In welchem Umfang in dieser Weise schon die Arbeit schulpflichtiger Kinder in Betracht kommt, läfst sich statistisch nicht nachweisen. Bekannt ist uns nur die Art der Lohnzahlung, dafs nämlich solche Kinder »Tage« arbeiten, d. h. dafs etwa eine 24 tägige Arbeit eines Kindes in der Kartoffelernte gerechnet wird als Ersatz für die Nutzniefsung einer gewissen Ackerfläche, für Weiderecht, für Wohnung u. dergl. — Kinderarbeit gegen Lohn oder diesem gleichzustellende Entschädigung ist in Industrie und Landwirtschaft stets eine Verbilligung der Produktion gewesen und darum auch in der Landwirtschaft nicht aus Gründen des Volkswohls allein beliebt. Es mufs das einmal klar gesagt werden, weil die Arbeitgeber häufig erklären, sie handelten nur im Interesse der Kinder.

Es ist weiter eine irrige Annahme, wenn behauptet wird, die Landwirtschaft werde durch die Leutenot zu einer stärkeren Heranziehung der Kinder getrieben. Ich behaupte vielmehr, dafs die Landwirtschaft sie früher in noch stärkerem Mafse heranzog, als sie es heute unter Voraussetzung einer streng durchgeführten Schulpflicht tun kann. Was heute noch zuviel ist, war eben vor 10 bis 40 Jahren viel zu viel, und es ist gar nicht ausgeschlossen, dafs die billigen Arbeitskräfte der Kinder zu der früheren Blüte der Landwirtschaft ein gut Teil beigetragen haben. Der »gute altehrwürdige Landschulmeister« aus der Mitte des vorigen Jahrhunderts hat freilich noch kein Verständnis für Kinderschutzbestrebungen gehabt, und die nachregulativischen Kultusminister konnten bei ausgesprochen bestem Willen doch nicht mehr so viele Konzessionen zulassen, wie

sie jetzt etwa für Ungarn, Dalmatien, Istrien, Tirol und Galizien seitens der obersten Schulbehörden Österreichs als sogenannte »Schulbesuchserleichterungen« gewährt werden. Der »gute, altehrwürdige Schulmeister« kommandierte seine Klasse zum Ausheben seiner Kartoffeln und war selber Agrarier mehr als Lehrer, und wenn der Bauer oder der Herr Patron »der Kinder begehrte«, so schlofs er gern die Schule, um desto fleifsiger seiner eigenen Landwirtschaft und Viehzucht nachgehen zu können. Und dieses ist anders geworden, nicht aber das Abhängigkeitsverhältnis der Landlehrer von ihrem Patron oder der Gemeindebauernschaft. Aus diesem Grunde versprechen wir uns von der Beteiligung der Lehrer und Geistlichen an der Durchführung eines Kinderschutzgesetzes für Landwirtschaft und Haushalt nichts und lehnen hier strikte ab, was uns bei der Durchführung des Gesetzes betr. Regelung der Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben durchaus nützlich erschien und sich in verschiedenen deutschen Bundesstaaten auch bewährt hat. Dafs eine indirekte Mitwirkung möglich und wünschenswert ist, versteht sich von selbst; sie wird aber sehr theoretisch bleiben.

Bei einer gesetzlichen Regelung wird es sich nun zunächst um die Frage handeln: Soll sie überhaupt eintreten? Und wenn, — soll sie dann reichs- oder landesgesetzlicher Natur sein? Aus naheliegenden Gründen versprechen wir uns von einer landesgesetzlichen Regelung sehr wenig. Das preufsische Abgeordnetenhaus wird schwerlich für einen Entwurf zu haben sein, den die Regierung vorlegt, geschweige denn, dafs es diesen gewifs schon sehr weit entgegenkommenden Entwurf in einer Weise verbessern würde, wie es hinsichtlich des Entwurfs des vorhandenen Kinderschutzgesetzes durch den Reichstag geschah. Und Mecklenburg ist noch immer ein so gesegnetes Land der landwirtschaftlichen Kinderarbeit, dafs man auch hier mehr Rücksicht auf den Arbeitgeber als auf die Schule und das Kind nehmen dürfte. Es werden ja zunächst die Ergebnisse der Statistik abgewartet werden müssen, aus denen einigermafsen ersichtlich sein dürfte, ob es wahr ist, dafs schulpflichtige Kinder zu tausenden zu ganzen Tagesleistungen Erwachsener herangezogen werden, und ob sich dieser Unfug zu einer Allgemeinerscheinung herausgewachsen hat. Unseres Wissens besteht nur in Sachsen-Weimar eine Verordnung,*) nach welcher Kinder nicht zu ganzen Tagesleistungen herangezogen werden dürfen. Notwendig ist also eine Festlegung der Arbeitsdauer. Ob sie möglich ist, wird noch zu untersuchen sein.

Dafs eine Altersgrenze geschafft werden mufs, versteht sich von selbst. Leise Ansätze sind in einigen preufsischen Regierungsverfügungen, betreffend das Hütewesen, bereits vorhanden. Sie wird übrigens leichter festzulegen sein als die Arbeitsdauer. Zuvor entsteht die Frage. Welche Kinder sollen geschützt werden? Der Begriff »Kinder« kann durchaus in der Fassung des § 2 des Kinderschutzgesetzes übernommen werden, wie sich denn eine Anlehnung an die Bestimmung des bestehenden Gesetzes schon aus dem Grunde empfiehlt, dafs es nicht immer leicht ist, zwischen »gewerblicher« und »aufsergewerblicher« Kinderarbeit eine genaue Grenze zu ziehen. Eine Kinderarbeit, die nicht »gewerblicher« Art ist, wird zwar in den meisten Fällen unter den Begriff »Landwirtschaft und Hausgesindedienst« fallen, es bleibt aber noch genug Arbeit übrig, die juridisch weder das eine noch das andere ist, weswegen das Gesetz zweckmäfsig »Gesetz, betr. die Regelung aufsergewerblicher Kinderarbeit« heifsen könnte. Und hier wäre wiederum zu fragen:

1. Soll es sich nur handeln um den Schutz der gegen Lohn, oder Lohn gleich zu rechnenden Entschädigungen durch Kleidung u. dergl., Nutzniefsung usw. arbeitenden Kinder, oder
2. soll die Arbeit der Kinder »für dritte« (der Arbeiter hat den »Scharwerker« zu stellen; das Kind hilft dem Vater, der nicht Besitzer des Torfbruches ist, Torf um- und einsetzen u. dergl.) mitberücksichtigt werden, oder
3. sollen auch die nicht gegen Lohn arbeitenden Kinder vor Mifsbrauch der Arbeitskraft durch Eltern oder Vormünder bewahrt werden?

Mafslose Forderungen haben der Praxis

*) Verfügung des Kultusdepartements vom 20. Februar 1890.

nie genützt; andrerseits sollen Forderungen aber auch nicht so niedrig gestellt werden, dafs die Praxis, welche stets Abstriche zuwege bringt, sie auf ein Nichts reduziert. Aus diesem Grunde haben sich Kinderfreunde auf den Standpunkt gestellt, dafs sich das Gesetz nur auf lohnarbeitende Kinder im Sinne der Ziffer 1 beziehen möge. Dieser Schutz ist nicht ausreichend, denn es gibt viele Tausende von Kindern, welche keinen Lohn erhalten, insofern sie den Eltern bei den in Akkord gelohnten Arbeiten helfen (Kartoffelausnehmen, Torfstecherei u. dergl.). Und wenn auch, wirtschaftlichen und natürlichen Bedürfnissen entsprechend, für die eigenen Kinder (Ziffer 3) der kleinen Eigentümer, Büdner, der Kossäten und Bauern weitestgehende Ausnahmebestimmungen zugelassen werden müssen — wir haben es hier bei der Arbeit für die Eltern niemals mit einem Lohndruck (wie in der Heimarbeit) zu tun — so soll doch auch dieses Gesetz, wie der Herr Staatssekretär gelegentlich der Beratung des Gesetzes, betr. gewerbliche Kinderarbeit ausführte, den Eltern gewissermafsen einen Anhalt bieten, was man Kindern zutrauen dürfe. Es wird also zwischen eigenen und fremden Kindern zu unterscheiden sein, jedoch mit der Mafsgabe, dafs Kinder, welche den Eltern »für dritte« helfen, den Bestimmungen für fremde Kinder unterliegen. (Vergl. § 3 Abs. 3 mit § 13 Abs. 2 d. K.-Sch.-G., wo für die »für dritte« arbeitenden Kinder, die nach § 3 Abs. 3 der Vorschriften für die Beschäftigung »eigener« Kinder unterliegen, doch die Altersgrenze für »fremde« Kinder vorgeschrieben ist; vergl. ferner § 17, wo für die Beschäftigung eigener Kinder dieselben Bestimmungen über Nachtruhe, Arbeitsdauer, Pausen, Lage der Arbeitsstunden wie bei »fremden« Kindern gelten.) Fremde Kinder im Sinne des Gesetzes wären also jene, welche bei dem fremden Arbeitgeber direkt oder mit den Eltern arbeiten und für die Arbeit direkt oder indirekt entlohnt werden; alle andern Kinder gälten dann als eigene. Bestimmungen für »eigene« Kinder wären auch im Hinblick auf die zur gesetzlichen Zwangserziehung überwiesenen notwendig. Alle Achtung vor den Leistungen der Waisenverwaltungen mancher Grofsstädte; aber auch sie werden ihren Pflegekontrakten gern eine gesetzliche Basis geben wollen, um einer Ausnutzung der Zieh-, Kost-, Waisenkinder, die nur unter gewissen Umständen als »eigene« Kinder gelten sollten, vorzubeugen.

Wenden wir uns nun der Arbeit fremder Kinder zu, d. i. also solcher, die bei fremden Arbeitgebern direkt durch das Kind geleistet wird oder mit den Eltern zugleich für den Dritten geschieht und entschädigt wird. § 4 des K.-Sch.-G. handelt von den verbotenen Beschäftigungsarten. Gibt es solche auch für aufsergewerbliche Kinderarbeit? Die Zahlen der land- und forstwirtschaftlichen Unfallstatistik führen eine beredte Sprache.*) Jedenfalls sollte ein Hinweis auf bereits geltende Bestimmungen bezüglich der Arbeit Jugendlicher an Dreschkästen, Häckselmaschinen und anderen Triebwerken im Gesetz nicht fehlen. Zweifelhaft erscheint uns eine Rubrizierung der einzelnen Arbeitsarten analog den §§ 5—8, 13—17 des K.-Sch.-G. — Es mufs ferner durch das Gesetz das Verdingen der Kinder an fremde Arbeitgeber, welche aufserhalb des Gemeindebezirks wohnen, schlankweg verboten werden. Schulpflichtige Kinder sollen zwar bei fremden Arbeitgebern arbeiten dürfen, aber sie sollen in der elterlichen Behausung schlafen können. Man stelle sich das Leben der Jungen und Mädchen, die nach einem meilenweit entfernten Orte vermietet werden, nur nicht etwa als eine Art Sommerfrische oder »Sommeraufenthalt mit voller Pension« vor. Das Kind hat ein Recht darauf, bis zu seiner Schulentlassung bei den Eltern zu bleiben. Ernste Leute werden auch keine Parallele ziehen wollen zwischen ihrem Kinde, das sie in eine Pension geben, um ihm etwa eine bessere Schulbildung zu teil werden zu lassen, und einem Kinde, welches ausgesprochen im fremden Ort unter fremden Menschen zu Gelderwerb ausgetan ist, wobei häufig die Schulbildung leidet.**) Ob übrigens diese Kinder jemals »sefshaft« werden, ist stark zu bezweifeln. Wenn von Interessenten der Einwurf gemacht

*) U. a. waren unter den Verletzten in der Landwirtschaft 108 Knaben und 35 Mädchen unter 10 Jahren.

**) Im Regierungsbezirk Gumbinnen wöchentlich 6 Stunden Schule!

wird, der Arbeiter werde schon »im eigensten Interesse« für eine gute Behandlung des lohnarbeitenden Kindes im Hüte- oder Hausgesindedienst Sorge tragen, so erscheint das auf den ersten Blick einleuchtend; es sind aber einmal die besten Arbeitgeber die nicht, welche ihre Hütejungen aus fremden Dörfern holen müssen, und andrerseits sich ausreichende Beköstigung und eine Schlafgelegenheit, die dem Kinde vielleicht sehr gefällt, doch noch nicht mafsgebend. Es würde zu weit führen, hier Regierungsverfügungen zum Abdruck zu bringen, die in dem Schlafwesen der in die Fremde gezogenen Kinder ein Haar gefunden zu haben scheinen.*) Der Schritt, Kinder aufserhalb des Gemeindebezirks zu verdingen, kann von der Landwirtschaft nicht so schwer empfunden werden, wie angenommen wird. In verschiedenen Gegenden Preufsens finden wir das Vermieten nach aufserhalb nicht mehr, weil manche Verfügungen der Regierungs- und Schulabteilungen vorbeugend gewirkt haben. Wenn freilich in einer derselben dem Schulvorstand aufgegeben wird, zu prüfen, ob die Kinder, welche »mit älteren Dienstboten in demselben Raum schlafen, oft Zeugen von Unsittlichkeiten werden, die auf das jugendliche Gemüt verderblich einwirken müssen«, so glauben wir, dafs eine Krähe der andern die Augen nicht aushackt, dafs man aber dem Geistlichen und Lokalschulinspektor als Vorsitzendem des Schulvorstandes die Augen aushacken würde, wenn er einem aus der Fremde zugezogenen Kinde den Erlaubnisschein für Dienst- und Hütekinder aus dem Grunde versagte, weil »in betreff der Person des Dienstherrn (oder seiner Hausgenossen) Tatsachen vorliegen, welche die Annahme rechtfertigen, dafs das Hütekind in seinem Hause in sittlicher Beziehung Schaden erleiden würde«. Die »erforderlichen Erkundigungen« einzuziehen, dürfte viele Geistlichen in ein so schweres Dilemma bringen, dafs sie lieber — verzichten. — Auf Grund von Mitteilungen in der Presse sollten ferner süddeutsche Regierungen verboten haben, Tiroler Kinder über die Grenze zu bringen. Nun schreiben aber die Mitteilungen des Leipziger Vereins der Kinderfreunde (Kinderschutz) 1905, dafs im April d. Js. die Kindermärkte in Friedrichshafen und Ravensburg wieder stattfanden.

»Zu ihnen eilen die Bauern aus ganz Württemberg herbei, um für den Sommer billige Arbeitskräfte zum Viehhüten und zu leichteren landwirtschaftlichen Arbeiten zu dingen. Hunderte von schulpflichtigen Kindern beiderlei Geschlechts werden aus Tirol und Montavon auf diese Märkte gebracht, sind den ganzen Sommer über von den Eltern und von der Schule losgelöst und müssen im zartesten Alter bereits fremdes Brot essen und für ihre Angehörigen noch mitverdienen helfen. Der Tiroler Hütkinderverein, der für die passende Unterbringung der Kinder sorgt, hat in den letzten Jahren manches gebessert, so dafs jetzt aufser dem üblichen ‚Doppelten', d. h. doppelten Kleidern und Schuhwerk, je nach Alter und Aussehen 100 bis 150 M für den Sommer an ein Kind bar zu zahlen sind.«

Ob die »Russenmärkte« noch bestehen, wissen wir nicht. Das Dingen ausländischer Kinder werde gesetzlich verboten. Das ist die deutsche Gesetzgebung dem »Jahrhundert des Kindes« schuldig.

Aber weiter. Kein deutscher Bundesstaat ist ohne allgemeine Schulpflicht. Einzelne Staaten sind auf die Entwicklung ihres Schulwesens mit Recht stolz. Andere, darunter der gröfste, kämpfen mit Lehrermangel, Abwanderung der Lehrer in die Grofsstädte und entsetzlicher Überfüllung der Schulklassen. Die Schulen der Land- und kleinen Stadtgemeinden verlieren bald den letzten Rest der sefshaften Lehrer. Folge: Ohnehin Gefahr des Niedergangs der Volksbildung auf dem Lande. Das dünkt uns wert, als Gefahr, die dem gemeinsamen Vaterlande droht, erkannt und bekämpft zu werden. Ein Reichsgesetz soll die Altersgrenze und Arbeitsdauer schulpflichtiger Kinder so festlegen, dafs deutsche Kinder nirgendwo und am wenigsten in Bezirken mit an sich kaum normalen Bildungsverhältnissen in ihrer geistigen Ausbildung gehemmt werden. Alters-Schutzgrenze und Arbeitsdauer müssen erkennen lassen, dafs der Gesetzgeber jede Beeinträchtigung des regelmäfsigen Schulbesuchs durch Rücksichtnahme auch auf

*) Siehe bei Ziffer 2.

aufsergewerbliche erwerbsmäfsige Beschäftigung im Prinzip verwirft. Dispensationen vom Schulbesuch, die im Interesse der Erwerbstätigkeit geschehen, sind gesetzlich zu untersagen. Die Erwerbstätigkeit des fremden Kindes hat sich nach der Schule zu richten, nicht die Schule sich dem Bedürfnis der Erwerbstätigen anzubequemen. Ein Kinderschutzgesetz ist ein Gesetz zum Schutz der Kinder, nicht ein Gesetz zum Schutz der Kinder-Lohnarbeit. Hoffentlich lassen die statistischen Erhebungen erkennen, in welchen Schulen die meisten der am längsten beschäftigten Kinder sitzen; die einklassige und Halbtagsschule wird wohl das gröfste Kontingent stellen .... Diese Schularten finden sich zumeist in Gutsdörfern. Herr Pfarrer Nebel hält nun für Grofsbetriebe schärfere gesetzliche Bestimmungen am Platze. Ob er dazu auch Bauerwirtschaften rechnet, ist mir nicht bekannt. Verfügungen der Regierungen lassen erkennen, dafs statt eines erwachsenen Dienstmädchens zwei schulpflichtige Mädchen in manchen Ackerwirtschaften, kleineren Bauerhöfen (bei Kossäten) gehalten werden. Nach unserem Dafürhalten ist eine Trennung und verschiedene Festsetzung der Arbeitsdauer nach der Gröfse der bewirtschafteten Fläche nicht durchführbar. Für das Kind ist es auch gleichgültig, ob seine Kraft auf dem Gut, in der Bauerwirtschaft oder bei einem Eigentümer ausgebeutet wird, und nur einer Ausbeutung, das sei hier zum zehntenmal gesagt, nicht der vernünftigen Beschäftigung der Kinder in Landwirtschaft, Gartenbau und Haus soll nach unserm Dafürhalten ein Gesetz vorbeugen.

Die Altersgrenze für Arbeit fremder Kinder soll das vollendete 12. Lebensjahr sein. Einmal ist dieselbe Grenze bereits im Kinderschutzgesetz festgelegt (§§ 5, 7, 8; 17), andrerseits lassen verschiedene Verfügungen der Regierungen im Interesse des Konfirmandenunterrichts das Vermieten eines Kindes nicht zu, wenn es bereits 13 Jahre alt ist, so dafs also die Schule in ihrem Interesse ebenfalls das vollendete 12. Lebensjahr zu fordern berechtigt ist, und endlich halten wir eine frühere landwirtschaftliche und sonst aufsergewerbliche Lohnarbeit aus Gründen einer wirtschaftlichen Notlage der Eltern heraus nicht für notwendig. Der Landarbeiter steht sich nämlich gemeinhin durchaus nicht schlechter als der Industriearbeiter; Erfahrung und Umfrage bestätigen namentlich auch eine kräftigere Ernährung der Landkinder, geschweige denn, dafs es je notwendig gewesen wäre, in Gegenden mit gesegneter Landwirtschaft hungernde Kinder mit Frühstück oder Mittag durch besondere Vereine oder auf Gemeindekosten versorgen zu müssen. Fällt aber der sonst mit Vorliebe gebrauchte Grund »Notlage der Eltern« fort, so wüfsten wir nur noch, dafs das sogenannte »Bedürfnis des Kindes nach Betätigung seiner Arbeitskraft« von den Gegnern der bezeichneten Altersschutzgrenze als Argument für die Lohnarbeit 6- bis 10jähriger Kinder herbeigezerrt werden möchte. Aus welchem Grunde sich dieses Arbeitsbedürfnis übrigens gerade bei dem fremden Arbeitgeber äufsern mufs, scheint mir mehr im Interesse des Arbeitgebers als in dem des Kindes zu liegen. Einmal gibt es auf dem Lande bei den Eltern genug Gelegenheit, sehr fleifsig zu sein in Garten, Feld und Viehzucht, und andrerseits wüfsten wir schon ein vorzügliches Mittel, dem sogenannten »Herumlungern« der Kinder vorzubeugen: das ist ein Ausbau des Landschulwesens und eine planmäfsige Beschäftigung der Kinder, die freilich mit Viehhüten, der Torfarbeit, dem Radestechen und Rübenverziehen bei fremden Arbeitgebern nicht auf eine Stufe gestellt werden darf und doch gerade im Interesse der Landwirtschaft liegen würde. Was der Staat im Interesse der Industrie z. B. auf dem Gebiet der Förderung des Zeichenunterrichts in der Volksschule tut, das kann auch die Landwirtschaft verlangen. Wenigstens sollte sie es verlangen. Man darf nicht vergessen, dafs die jetzt, wie mit besonderer Freude festgestellt werden soll, von den Behörden mit Energie gepflegten Bestrebungen zur Errichtung ländlicher Fortbildungsschulen nur dort auf Verständnis stofsen, wo gute Volksschulen sich finden, und die ländliche Fortbildungsschule selbst kann sicher nur ebenso auf der Basis einer guten Volksschulbildung Erspriefsliches leisten, als es bei der gewerblichen der Fall ist. Die zu frühzeitig einsetzende Lohnarbeit bei fremden Arbeitgebern hindert aber die Schularbeit durchaus. Von der Altersschutzgrenze von 12 Jahren läfst

sich aus den gezeigten Gründen nichts abmarkten. Und wo der Wille ist, da ist auch ein Weg.

Die Praxis hat gezeigt, dafs fremde Kinder auch Sonntags arbeiten. Der Hütejunge hütet viele Wochen tagaus, tagein. Dafs die eigenen Landarbeiten von den Tagelöhnern oft entweder nach Feierabend oder am Sonntag gemacht werden, dafs dann auch die Kinder oft ihren Sonntag verlieren, dürfte einleuchten. Die Sonntagsarbeit ist durchaus zu untersagen und nicht, wie es schon auf Gütern geschehen sein soll, doppelt zu honorieren. Der Brauch mancher Gutsbesitzer, Sonnabend-Mittag Feierabend zu machen, sollte durchweg Landesbrauch werden. Das Verbot der Sonnabend-Nachmittagarbeit bei fremden Arbeitgebern würde es die Eltern nicht als Härte empfinden lassen, wenn sie ihre eigenen Kinder am Sonntage nicht beschäftigen dürfen.

Hinsichtlich der Beschäftigungsdauer — es handelt sich immer noch um fremde Kinder und solche eigenen, für welche die Bestimmungen für fremde Kinder gelten — sind im Gegensatz zum gewerblichen Kinderschutzgesetz Konzessionen zu machen. Unkontrollier- und undurchführbar wäre die Festlegung von Arbeitswochen oder wöchentlichen Arbeitsstunden. Mit den wirtschaftlichen Bedürfnissen, der Arbeitskraft des Kindes und den Anforderungen der Schule dürfte noch am besten in Einklang zu bringen sein eine Art half-timer System, von dem in den Ferien vielleicht abgewichen werden könnte. Da nur zwölfjährige und ältere Kinder in Betracht kommen, deren Unterricht nicht selten schon um 6 Uhr, mindestens aber um 7 Uhr beginnt, so dürfte es billig sein, ihnen vor Unterricht keine Arbeit zuzumuten, zumal viele noch weite Schulwege zurückzulegen haben. Dafs es möglich sei, wird uns auch von Landwirten bestätigt.

A. Während der Schulwochen soll kein Kind täglich länger als fünf Stunden beschäftigt werden.
   a) Als Beginn der Nachmittagsarbeit aufserhalb des Wirtschaftshofes (Feld, Wiese, Weinberg, Hopfenanlage) wird 2 Uhr angenommen und der Schlufs der Arbeit um soviel Stunden früher eintreten, als schon am Vormittag bis 2 Uhr Arbeitsstunden geleistet sind, gleichviel, ob die Arbeit am Vormittag im Hause, auf dem Hofe, im Stalle oder aufserhalb des Wirtschaftshofes geleistet wurde. Auf diese Weise wird eine allmähliche Eingewöhnung der Bevölkerung in die Bestimmung eintreten, dafs fremde schulpflichtige Kinder nur am Nachmittag beschäftigt werden. Nur auf diese Weise ist es möglich, den Kindern einigermafsen die Zeit zur Anfertigung der Schularbeiten zu schaffen.
   b) Wartedienste (Kinderwartung und häusliche Arbeit als Ersatz des Dienstmädchens) bei Fremden sollen 8 Uhr abends beendet sein und nicht vor Unterricht stattfinden.

B. Während der Ferien ist den fremden, also zwölf- und mehr-jährigen Kindern eine längere Arbeitsdauer wohl zuzumuten.
   a) Die Aufsenarbeit soll auf Vormittag und Nachmittag mit der Mafsgabe verteilt werden, dafs sie sieben Stunden nicht überschreitet. Ein Tag der Woche bleibt ganz frei (dann fällt der freie Sonnabendnachmittag fort), oder das Kind soll aufser Sonnabendnachmittag noch einem zweiten Nachmittag der Woche frei sein. (Anm.: damit kommt man dem fremden Arbeitgeber weit genug entgegen; denn wenn das Kind von drei Ferienwochen sechs freie Nachmittage oder drei ganze Tage frei hat, so ist das gewifs nicht »Humanitätsduselei«). Nach fünf Jahren findet eine Herabsetzung der Arbeitszeit auf sechs Stunden mit der Mafsgabe statt, dafs fremde Kinder entweder nur am Vor- oder nur am Nachmittage arbeiten.
   b) Bei Wartediensten (wie vorhin sub A b) sind entweder die Vor- oder die Nachmittage frei, die Arbeit soll keinesfalls länger als sechs Stunden täglich währen.

Ob für jedes Kind, welches bei einem fremden Arbeitgeber arbeitet, eine Erlaubniskarte (Arbeitskarte) ausgegeben werden soll, in welches der Arbeitgeber oder sein Vertreter die Zahl der täglichen Arbeits-

stunden einträgt, ob diese Karte für den laufenden Monat gilt und etwa von einer näher zu bestimmenden Behörde oder einer von dieser beauftragten Einzelperson (ehrenamtlich) unentgeltlich ausgegeben werden soll, lassen wir dahingestellt sein. Notwendig ist ein von der Schulbehörde ausgestellter Erlaubnisschein für solche Kinder, die für eine bestimmte Zeit in ein festes Dienstverhältnis treten. Dieser Erlaubnisschein müfste für jedes neue Dienstverhältnis neu ausgeschrieben werden.

Für das Hüten des Viehes bei fremden Arbeitgebern gilt zunächst auch, dafs nur Kinder aus demselben Gemeindebezirk hüten, dafs sie bei den Eltern schlafen und bereits 12 Jahre alt sind. Zustände, nach denen »Hütekinder mindestens in sechs Stunden wöchentlich an dem Schulunterricht teilzunehmen haben« (Verf. der Königl. Regierung zu Gumbinnen vom 8. März 1901) sind gesetzlich zu beseitigen. Ebensowenig ist es gerechtfertigt, dafs Kinder der Oberstufe am Unterricht der unteren Stufen teilnehmen, weil sie während der Zeit des Oberklassenunterrichts zum Hüten des Viehs gebraucht werden sollen. (Verf. der Königlichen Regierung zu Posen vom 14. April 1902.) Dafs die sogenannten Hüteschulen aufgehoben sind, ist immerhin schon ein Fortschritt. Es mufs besonders hervorgehoben werden, dafs die Königliche Regierung zu Marienwerder verfügt hat, Hütescheine für Schulen mit verkürzter Unterrichtszeit nicht auszustellen (28. März 1903). Das Hütewesen fremder Kinder ist ein Krebsschaden der Landschule und mufs durch Übergangsbestimmungen beseitigt werden. Wenn seinerzeit nach dem Brief eines Geistlichen, der im Reichstag verlesen wurde, die traurigen Wirkungen des Hütewesens angeblich dadurch aufgehoben werden können, dafs Geistliche oder Lehrer sich zu den Hütejungen setzen und mit ihnen Lieder singen, so werden die Arbeitgeber die Hütejungen verprügeln, weil diese doch wohl bei der Herde bleiben müssen, die während des Chorgesangs über die Grenze oder auf fremdes Gebiet treten möchte ... Wenn in manchen Provinzen Preufsens dann den Kindern verboten ist, während des Jahres vor der Konfirmation das Vieh zu hüten, weil diese Tätigkeit den Konfirmandenunterricht ungünstig beeinflufst, so dürfte die Behauptung, dafs der Schulunterricht nicht beeinträchtigt werde, kaum noch bewiesen zu werden brauchen. Aufserdem sprechen Inhalt und Zahl ergangener Regierungsverfügungen für das Vorhandensein von Mifsständen in demselben Mafse, wie Übertragung der Sache auf persönliches Gebiet bei den Reichstagsverhandlungen seinerzeit dafür sprach. Die Landwirtschaft mufs ohne den fremden Hütejungen auskommen, und sie kann es, wenn sie ernstlich will.

Was nun die Beschäftigung eigener Kinder anbelangt, so mufs noch einmal darauf hingewiesen werden, dafs unter »eigenen« Kindern analog dem schon bestehenden Gesetz solche zu verstehen wären, welche a) entweder den Eltern für dritte helfen oder b) in der Landwirtschaft, der Pachtung, auf dem zur Nutzniefsung überlassenen Lande, dem Garten, der Haus- oder Viehwartung der Eltern selbst arbeiten. Für die zu a genannten gelten aber die Bestimmungen für fremde Kinder. Die Beschäftigung der unter b bezeichneten wird sich durch Gesetz schwer regeln lassen, ist auch weniger notwendig, abgesehen vom Verbot der Arbeit an Göpelbetrieben u. dergl. Waisenkinder und Fürsorgezöglinge werden als eigene Kinder gelten, wenn sie mit den leiblichen Kindern der Pflegeeltern zugleich beschäftigt werden, andernfalls gelten die Bestimmungen für fremde Kinder. Sonntagsarbeit werde, wie auch die Arbeit eigener Kinder an Maschinen nach Möglichkeit eingeschränkt.

Anzeichen sprechen dafür, dafs die Regierung gewillt ist, auch der Landjugend, soweit sie gegen Löhne arbeitet, helfend beizuspringen. Sie wird vor eine sehr schwierige Aufgabe gestellt. Möglich, dafs Jahre darüber vergehen, bis man von einem Erfolge hört. Und dann — Ist ja ein Gesetz noch nicht durchgeführt....

11. Schlußwort. Das Jugendparadies ist die selige Trauminsel, auf der das kranke und gequälte Herz ausruht, wenn die Stürme des Lebens darüber hinwegbrausen. Die Jugendzeit ist der Mai des Lebens. Seiner Schönheit Schmelz verklärt das Alter. Jugendzeit — du sollst stählen, aber nicht ausmergeln den blonden Knaben, heranwiegen das Mädchen zur reinen Jungfrau. Jugendparadies ist un-

verlierbar Kleinod derer, die es einst besafsen; seine Freuden schliefsen den Lebenskreis; denn weil es die schönsten sind, kehrt das Alter in die Gewohnheit der Jugend zurück: Grofsmütterchen spielt mit den Enkeln und Urenkeln, wie ein Kind mit Kindern spielt.

Kinderelend — grausamer Vampyr, du abscheuliches Erzeugnis der Roheit, des Stumpfsinns, blöder Gewohnheit, des Eigennutzes und der Not. Kindermifshandlung du grausame Katze; Kinderausbeutung, du Fratze vernünftiger körperlicher Betätigung — jetzt werdet ihr endlich verfolgt. Es war hohe Zeit. Wehe, wen sie schlafend findet!

Allen, die berufen sind in diesem Sinne zu wirken: Fürsten, Minister, Parlamentarier, die Aufsichtsbeamten der Industrie, Sozialpolitiker, Ärzte, Geistliche, Arbeitgeber in Stadt und Land, ihr Eltern — die ihr vor Gott einmal verantworten sollt, was euren Kindern geschehen — allen, die die Rechte des Kindes zu wahren berufen sind, ihnen allen rufe man zu: »Wahret die Kinder! Hütet eure Schätze!« Und Lehrer, die ihr den schönen, den stolzen Namen, »Volksschullehrer« und »Volkslehrer« führt, mit Pestalozzi dienen wir der Menschheit, wenn wir vorangehen im Kampfe. Die Durchführung des Kinderschutzgesetzes vom 30. März 1903 ist die beste Gewähr für seinen Ausbau. Noch wird viele Jahre der Ruf gelten: Auf die Schanzen!

Literatur: Agahd, Kinderarbeit und Gesetz gegen die Ausnutzung kindlicher Arbeitskraft in Deutschland. Unter Berücksichtigung der Gesetzgebung des Auslandes und der Beschäftigung der Kinder in der Landwirtschaft. Fischer-Jena 1902 und die dort im Text angeführte Literatur. — Handwörterbuch der Staatswissenschaften von Conrad, Elster, Lexis u. Löning. — Anton, Geschichte der preufsischen Fabrikgesetzgebung bis zu ihrer Aufnahme durch die Reichsgewerbeordnung. Leipzig 1891. — Die Drucksachen des Reichstages (Entwurf, Motive, Kommissionsberichte, Plenarsitzungsberichte); vergl. dazu im einzelnen Nr. 807 und Stenographische Berichte S. 4997—5025; S. 5027 bis 5054 (1. Lesung), S. 7545—7556; 7592—7623 (2. Lesung), S. 8832—8837 (3. Lesung). — Schwiedland, Ziele und Wege einer Heimarbeitsgesetzgebung. Wien 1903. — Protokoll der Verhandlungen des ersten allgemeinen Heimarbeiterschutzkongresses. Verlag der General-Kommission der Gewerkschaften. Berlin 1904. Katalog zur Deutschen Heimarbeitausstellung. Berlin 1906. — von Schulz, Kommentar zum Gewerbegerichtsgesetz. Berlin 1902. — von Landmann, Kommentar zur Gewerbeordnung für das Deutsche Reich. 4. Aufl. — Die hervorragendsten sozialen Zeitschriften; namentlich die »Soziale Praxis« in allen Jahrgängen. — Die gesamte pädagogische Presse; namentlich die Deutsche Schule, Pädagogische Zeitung und Preufsische Lehrerzeitung in den Jahrgängen 1894—1905. — Die Berichte über die deutschen Lehrerversammlungen in Breslau 1898 und in Chemnitz 1902. Klinkhardt. Leipzig. — Der Erlafs des Gesetzes hat eine Reihe von Broschüren zu Wege gebracht, deren vollständige Aufzählung sich erübrigt, da sie wesentlich Neues nicht bringen. Hingegen sei hervorgehoben: Fischer, Bericht über die Feststellungen betreffend die gewerblich beschäftigten Kinder. Breslau 1904. — Über ältere Literatur vergl. Sammlung pädagogischer Vorträge, X. Bd., Heft 9 u. 10. — Kommentare zum Kinderschutzgesetz haben mit allen Kommentaren gemein, dafs sie leicht veralten. Wir dürfen hier unterscheiden zwischen solchen, die nur eine allgemeine Einführung bezwecken (Zwick, Berlin 1903, Liebmanns Verlag, und von Rohrscheidt, Verlag von Franz Vahlen, Berlin 1903) und solchen, die namentlich Juristen dienen: Rohmer, Neukamp, Findeisen, Hoffmann; Stössel (namentlich für Bayern berechnet). — Agahd u. von Schulz bringen, was Pädagogen und Juristen haben müssen, um jeder Zeit genau orientiert zu sein; Gesetz betr. Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben, nebst den dazu gehörigen Bekanntmachungen des Bundesrats, den Ausführungsanweisungen aller deutscher Bundesstaaten und Elsafs-Lothringens und 4 Anhängen. 3. Aufl. 1905. — Rieger, Tabelle zum Kinderschutz (ohne besonderen Kommentar nicht leicht zu gebrauchen, da das Gesetz sehr verwickelt ist). — Bezüglich des Auslandes vergl. Bulletin des Internationalen Arbeitsamtes, Bd. I—III. Bern u. Jena. — In der Folge bleiben zu beachten die Berichte der Gewerbeaufsichtsbeamten der Bundesstaaten. — Aufserdem vergl. noch Kretzschmar, Politische Pädagogik, Bd. I. Leipzig 1904. — Bergemann, Soziale Pädagogik. Gera 1900. — Palmgren, Erziehungsfragen. Altenburg 1904. — Pädagogisches Magazin. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), (Verzeichnis!). — Kraus, Kinderarbeit in Österreich. Wien 1904.

Berlin-Rixdorf. K. Agahd.

Kinderfehler

1. Allgemeine Würdigung. 2. Geschichtliches. 3. Wesen. 4. Einteilung. 5. Gegenwärtiger Stand der Fehlerlehre. 6. Methodische Winke.

1. Allgemeine Würdigung. Schwächliche, mangelhaft entwickelte, mit Fehlern und Gebrechen beladene Kinder erziehen, heifst Riesenarbeit verrichten; denn hier sind Schwierigkeiten zu überwinden, die an die persönliche Tüchtigkeit des Er-

ziehers die höchsten Anforderungen stellen. In solcher hervorragend christlichen Liebesarbeit offenbart der Heldenmut des Erbarmens seine schönste Machtfülle, und von den Erziehern, die den »Armen an Geist und Körper« in der Kinderwelt ihre Kräfte weihen, gilt vor allem das Wort: »Die Lehrer werden leuchten wie des Himmels Glanz!«

2. Geschichtliches. Seit langem schon waren edle Menschenfreunde mit Erfolg bemüht, den mit Fehlern behafteten Kindern durch angemessene Erziehung zu helfen. In tatkräftiger Fürsorge erprobten sie jene stattliche Reihe von Erfahrungen, Winken und Ratschlägen, die in den Erziehungsschriften namentlich des letzten Jahrhunderts aufgespeichert ist. Eine wissenschaftliche Lösung dieses schwersten aller pädagogischen Probleme konnten sie jedoch nicht geben. Selbst wenn die Erziehungswissenschaft nicht von der idealen Grundlegung der Erziehungsgrundsätze vollständig in Anspruch genommen worden wäre, hätte jeder Versuch, den Kinderfehlern wissenschaftlich gerecht zu werden, an dem Mangel ausreichender physiologischen und psychologischen Unterlagen scheitern müssen. Hieraus mag es sich auch erklären, dafs die überlieferten Ansichten über die Deutung und Behandlung der Kinderfehler zumeist der tieferen Begründung entbehren und den Anschein erwecken, als sei man den Kern der Sache mehr zu umgehen, als zu verstehen bestrebt gewesen. Verhältnismäfsig am meisten geschah für die theoretische und praktische Ausgestaltung der Lehre von den Kindergebrechen (Taubstummheit, Blindheit u. a. auf körperlichem und sittliche Verwahrlosung, Blödsinn u. a. auf geistigem Gebiete). Die Schriften Salzmanns, Niemeyers, Herbarts u. a. beweisen indes, dafs man auch die eigentlichen Kinderfehler nach Gebühr zu würdigen verstand. Das Hauptverdienst, die Kinderfehler zur Höhe der wissenschaftlichen Forschung gehoben zu haben, kommt Herbart und seinen Schülern zu. Sehr deutlich erkennt man dies aus den vortrefflichen Erörterungen, die Herbart in seinem »Umrifs pädagogischer Vorlesungen« (2. Abschn. des III. Teils, von § 295 bis § 330) diesem Gegenstande gewidmet hat. Was der Meister angebahnt, haben seine Jünger redlich weitergeführt. Ein unmittelbarer Schüler Herbarts, Ludwig von Strümpell, war es, der zuerst den Versuch einer wissenschaftlichen Begründung der Lehre von den Kinderfehlern wagte, mittelbare Schüler Herbarts sind es auch vor allem, die in verdienstvoller Arbeit der »pädagogischen Heilkunde« (Stoy) die Wege ebneten, und ihrem Vorgehen ist es wesentlich zu danken, dafs seit etwa einem Jahrzehnt gleichstrebende pädagogische Forscher und Finder das Beobachtungsgebiet der kindlichen Eigenart nach der pathologischen Seite hin erweitern und mit Erfolg bebauen konnten.

3. Wesen. Die Lehre von den Kinderfehlern umfafst »alle Zustände und Vorgänge, welche erfahrungsgemäfs während der Entwicklung des geistigen Lebens im Kindesalter von solcher Beschaffenheit sind, dafs sie der Abschätzung und Wertbestimmung, nach denen der Pädagog sie im Hinblick auf die von ihm gedachte und erstrebte Jugendbildung auffafst und beurteilt, sich entweder nicht als genügend oder als bedenklich oder schädlich, überhaupt als in irgend welcher Hinsicht der Besserung bedürftige Fehler darstellen.« (Strümpell.) Zu den Kinderfehlern gehören demnach alle die Mängel, schlechten Neigungen und üblen Gewohnheiten, die während der Entwicklung der Kindesnatur von der Geburt bis zum Eintritt der Pubertät beobachtet werden, insofern sie der pädagogischen Behandlung zugänglich und würdig erscheinen. (Vergl. hierzu den Abschnitt Jugendfehler!) Fehlerhaftigkeit im pädagogischen Sinne bedeutet mithin Mangel an Leistungs- bezw. Bildungsfähigkeit, keinesfalls aber Krankhaftigkeit im ärztlichen Sinne. Sie tritt am Kinde um so häufiger hervor, als bei ihm die anatomisch-physiologischen Verhältnisse in fortwährender Veränderung begriffen, die Vorstellungen wenig widerstandsfähig und die Gefühlswerte noch in jeder Hinsicht schwankend sind; aufserdem aber ein fester Mittelpunkt für die sittliche Willensbestimmung noch nicht vorhanden ist.

4. Einteilung. Was die Gliederung der Kinderfehler anlangt, so unterscheidet Herbart zwischen Fehlern, die das Kind hat, und solchen, die es macht; jene sind bleibende, diese vorübergehende, die jedoch

durch Wiederholung zu bleibenden werden können. Beide entstehen mehr oder weniger unter Mitwirkung der Individualität. Aufser von Fehlern »der blofsen Schwäche« redet Herbart von Fehlern, die im Vorstellungsleben als solchem zu beobachten sind (Beengung, Starrheit, Zerstreutheit, »das Springende energischer Naturen«), und von sittlichen Fehlern (Trägheit, Wildheit, Unschicklichkeit, Leidenschaftlichkeit, Ungehorsam, Geringschätzung des moralischen Urteils).

Strümpell unterscheidet in seiner »Pädagogischen Pathologie« folgende Hauptgruppen von Kinderfehlern:

1. Die Gruppe der aus dem Übergewicht der körperlichen Einflüsse auf die psychischen Vorgänge entspringenden Fehler (Weichlichkeit, Schlaffheit, Mangel an körperlicher Rührigkeit, Bequemlichkeitsliebe, Trägheit, Faulheit, Empfindlichkeit, Leckerhaftigkeit, Neigung zu Zorn, Unstätigkeit, Eigensinn, Mangel an Mitleid, Roheit, gewisse Sprech- und Sprachfehler usw.).

2. Die Gruppe der durch Störungen, Alterationen und Defekte, die aus inneren Gründen im physischen Mechanismus stattfinden, verursachten Fehler (Gedächtnis- und Erinnerungsschwäche, mangelhafte Perzeption, Apperzeption und Reproduktion, unregelmäfsiger Vorstellungsverlauf, Unaufmerksamkeit, Schwatzhaftigkeit, Zerstreutheit, Vergefslichkeit, Mangel an Phantasie, Denkfaulheit, Unbeholfenheit, Willensschwäche usw., kurz, vorzugsweise Fehler des Vorstellungslebens).

3. Die Gruppe der aus Mifsverhältnissen zwischen dem psychischen Mechanismus und den freien Kausalitäten, sowie aus den Defekten der letzteren entspringenden Fehler (Unverträglichkeit, Verschlossenheit, Heuchelei, Verleumdung, Eigennutz, Ungehorsam, Hochmut, Neid, Undankbarkeit, Unhöflichkeit, Mangel an Konsequenz, beschränkter Schönheitssinn, Mangel an Wohlwollen und religiösem Sinn usw.).

4. Die Gruppe der Fehler, die sich beim Übergange aus der Kindheit in das Jugendalter entwickeln und während des letzteren auftreten, wie Leichtsinn, Mangel an Selbstbeherrschung, Schwäche des Charakters usw.

Nach Stoy (Encyklopädie usw. S. 288) »können die Störungen auf der Seite des Leiblichen liegen, insofern von hier aus dem geistigen und sittlichen Leben eine bestimmte bleibende Hemmung erwächst, oder auf Seite des geistigen Lebens, wenn der Gedankenkreis solcher Art ist, dafs in ihm die sittliche Krankheit sich erzeugt«. Friedrich Scholz (Bremen) unterscheidet: 1. Fehler auf dem Gebiete des Fühlens und Empfindens, 2. Fehler auf dem Gebiete der Vorstellung, 3. Fehler auf dem Gebiete des Wollens und Handelns. Diese Unterscheidung weist viele Berührungspunkte mit der Lauckhards auf, der die einzelnen Fehler unter die Gesichtspunkte der Empfindung, des Willens, des Verstandes und der Phantasie einreiht, zugleich aber, abweichend von Scholz, die Beziehungen der Fehler zu den Temperamenten eingehend würdigt (vergl. Lauckhard, Katechismus der Erziehung). H. Emminghaus, aus dessen Feder das beste Werk über die psychischen Störungen des Kindesalters hervorgegangen ist, kennzeichnet die Kinderfehler als Anomalien der Gefühle, des Vorstellens und des Begehrens und Strebens. Ganz besondere Verdienste um das Verständnis der Kinderfehler hat sich der Psychiater J. L. A. Koch durch Einführung des Begriffs der psychopathischen Minderwertigkeit erworben. Koch unterscheidet angeborene und erworbene Minderwertigkeiten und spricht in beiden Fällen 1. von psychopathischer Disposition, 2. psychopathischer Belastung und 3. psychopathischer Degeneration. Die Disposition äufsert sich nach ihm in leicht verletzbarer psychischer Zartheit und rascher Erschöpfbarkeit, die Belastung in mit Zwangsvorstellungen und Zwangshandlungen verbundener Reizbarkeit, die Degeneration in intellektueller und moralischer Schwäche. Auf pädagogischem Gebiete ist die Lehre von den Minderwertigkeiten mit Erfolg verwertet worden von Trüper, dem verdienstvollen Organisator einer Anstalt für »schwer erziehbare« Kinder (Sophienhöhe bei Jena). Während Strümpell, Scholz, Emminghaus und Koch in ihren Aufstellungen den Hauptnachdruck auf die Entstehung der Kinderfehler und die Seelentätigkeiten, innerhalb welcher sie beobachtet werden, legen, betrachten andere die Zeitdauer des Verlaufes als mafsgebend und unterscheiden akute und chronische Fehler, oder grup-

pieren sie nach somatischen oder ethischen bezw. ästhetischen Gesichtspunkten. Akute und chronische Fehler, die auf dem Gebiete des Körpers wie auf dem des Geistes vorkommen, entwickeln sich unter dem Einflusse vorübergehender oder dauernder Erkrankung des Körpers oder des Geistes oder beider zugleich. Körperliche Fehler weisen ebenso wie geistig-sittliche entweder auf körperliche oder auf geistige Ursachen, oder auf körperliche und geistige Ursachen zugleich hin. Chronische körperliche oder geistige Fehler, die ein sehr schweres bezw. dauerndes Erziehungshindernis bilden, nennt man Kindergebrechen; sie können angeboren oder erworben sein.

Hinsichtlich der Beurteilung und erzieherischen Behandlung sittlicher Fehler und Gebrechen, soweit sie den öffentlichen Gesetzen zuwiderlaufen, kommt die pädagogische Fehlerlehre mit der Kriminalpsychologie in nachbarliche Berührung, besonders im Punkte der Zurechnungsfähigkeit verbrecherischer Kinder. Insofern Kinderfehler an das Krankhafte streifen oder Merkmale von Krankheiten darstellen, unterliegt ihre Beurteilung vorzugsweise der medizinischen Wissenschaft. Endlich können Kinderfehler auch nach sittlich-religiösen Gesichtspunkten beurteilt werden. Die wissenschaftlichen Grenzgebiete der pädagogischen Fehlerlehre, als einer »assoziierenden« Wissenschaft, sind also Rechtswissenschaft, Arzneiwissenschaft und Ethik bezw. Theologie; die Absteckung der Grenzen nach diesen drei Richtungen ist noch zu vollziehen.

5. Gegenwärtiger Stand der Fehlerlehre. Die Vielheit der Einteilungen und die Mannigfaltigkeit der Gesichtspunkte, die in der pädagogischen Fehlerlehre möglich ist, entspricht ebenso der Vielgestaltigkeit, in der die Fehlerhaftigkeit sich äufsert und zur Beurteilung herausfordert, wie der Unsicherheit, die in der Auffassung der Kinderfehler nöch herrscht, und den unendlichen Schwierigkeiten, mit welchen die Fehlerforschung gegenwärtig noch zu kämpfen hat. In der Tat befindet sich die pädagogische Fehlerlehre noch in ihren ersten Anfängen; vorderhand stehen erst die allgemeinen Umrisse fest, und nur einige wenige auf Tatsachen gegründete Untersuchungen sind geeignet, den zukünftigen Ausbau wirksam zu stützen. Grund genug zu der Warnung vor verfrühtem, übereiltem Schematisieren und Systematisieren und zu der Mahnung, erst durch ausgedehnte, umfassende Einzelforschungen die Unterlagen zu schaffen, die zu einem erfahrungsgemäfsen Auf- und Ausbau der pädagogischen Fehlerlehre notwendig sind. Nicht das Anhäufen von ungeprüften Allgemeinbegriffen tut es, sondern das emsige Erforschen des Tatsächlichen, wenn anders die pädagogische Fehlerlehre nicht Wortkunde, sondern Tatsachenkunde sein soll.

Welche Unsumme von Kenntnissen und Erkenntnissen mufs dem proteusartig in raschem Flusse sich verändernden Seelenleben des sich entwickelnden Kindes durch gewissenhafte Beobachtung noch abgerungen werden, ehe dieses Ziel erreicht ist! Welche langwierigen Forschungen müssen beispielsweise noch angestellt werden, ehe volle Klarheit über die das Entstehen und den Verlauf der Kinderfehler bestimmenden bezw. beeinflussenden anthropo-geographischen Verhältnisse gewonnen ist! Wie wenig wissen wir über die sog. problematischen Kindesnaturen, bei denen Gesundes und Krankes in rätselhafter Verworrenheit einander durchdringen! Überall begegnet der Kinderforscher bei der Beobachtuug der Kinderfehler noch unerklärten Beziehungen, die, wie sie das Seelenleben im allgemeinen beeinflussen, auch für das stärkere oder schwächere Hervortreten des einen oder andern Fehlers als mitbestimmend angesehen werden müssen, z. B. Jahres- und Tageszeiten, Klima, geographische Lage, physiologische Entwicklungsvorgänge (Zahnwechsel, Pubertät usw.), Geschlecht, Alter, verborgene Miterzieher, Familienverhältnisse, Schulkultur, Ernährungsweise, gesellschaftliche Zustände u. a. m. Nur einige Beispiele hierzu! Nach den Forschungen der Anthropogeographie walten im kalten Klima Furcht und Geiz, im heifsen dagegen Zorn und Hafs vor; der vegetarischen Kost schreibt man die Begünstigung mehr stiller Leidenschaften, der animalischen vorwiegend stürmische Affekte zu; Not und Elend wecken leicht Neid und Hafs, Wohlhabenheit und Reichtum dagegen Hochmut, Menschenverachtung, Verschwendung; welchergestalt in Haus und Schule die Persönlichkeit des Er-

ziehers auf die Förderung oder Hemmung mancher Kinderfehler einwirkt, ist wohl im allgemeinen bekannt, nicht aber nach den ursächlichen Beziehungen, die dabei obwalten. Wieviel hat die Fehlerforschung noch zu leisten!

Dazu kommt, dafs der erdrückende Einflufs, den die medizinische Pathologie auf die pädagogische Fehlerforschung ausübt, die Aussicht auf eine streng pädagogische Behandlung des für die Erziehung so aufserordentlich wichtigen Gegenstandes (die Frage der Bildsamkeit ist untrennbar von der der Fehlerhaftigkeit!) augenblicklich äufserst gering erscheinen läfst. Demgegenüber erachten wir es als unsere Pflicht, den grundlegenden Satz auch hier nachdrücklich hervorzuheben: die Lehre von den Kinderfehlern ist eine wesentlich pädagogische Angelegenheit; den pädagogischen Gesichtspunkten müssen sich alle übrigen, hier also besonders die medizinischen, unterordnen. Die medizinische Pathologie darf nur eine Stütze, nicht aber das Rückgrat der pädagogischen sein. Deshalb betrachten wir auch die kritiklose Herübernahme medizinischer Ausdrücke und Ansichten in das pädagogische Gebiet als einen verhängnisvollen Mangel. Aufserdem mufs festgehalten werden, dafs die Beobachtung und Beurteilung der Kinderfehler lediglich einen Teil der pädagogischen Kinderforschung und darum immer den organischen Zusammenhang des Fehlerhaften mit dem Fehlerlosen im Kinde zu berücksichtigen verpflichtet ist. Auf dieser Grundlage gewinnen die meisten Kinderfehler eine ganz andere Bedeutung, als wenn sie losgelöst davon beobachtet und beurteilt werden. Die stete Gegenüberstellung von Regelmäfsigem und Regelwidrigem auf dieser organischen Grundlage bietet den Vorteil, dafs sie ebenso der Schwarzseherei vorbeugt, die in jeder Abweichung vom Herkömmlichen einen Mangel erblickt, wie der rosenroten Oberflächlichkeit, die wirklich vorhandene Fehler nicht als vorhanden anzuerkennen geneigt ist. Schliefslich wenden wir uns im wohlverstandenen Interesse der Kinderforschung gegen jene Betrachtungsweise der Kinderfehler, die auf Grund religiös-moralisierender Voreingenommenheit die Fehlerhaftigkeit der Kindesnatur naturwidrig verzerrt, und fordern: Jeder Fehler der Kindesnatur ist von der Kinderforschung lediglich als Fehler, d. h. als psychologische und physiologische Erscheinung aufzufassen und zu beurteilen.

6. Methodische Winke. Wie die pädagogische Fehlerlehre selbst, befindet sich auch die Methode zur Beseitigung der Fehler durch Erziehung noch in ihren ersten Anfängen; sie ist über allgemeine Winke und Ratschläge noch nicht hinausgelangt und trägt auch in diesen nur das Gepräge der Vorläufigkeit.

So sehr indes die methodischen Winke im einzelnen voneinander abweichen, stimmen sie doch in dem Grundsatze überein: Gegen pädagogische Kinderfehler wende man pädagogische Mittel an! Nur in Ausnahmefällen, besonders bei Fehlern, die als Merkmale einer körperlichen oder geistigen Erkrankung auftreten, hole man den sachverständigen Rat des Arztes ein. Für das kranke Kind den Arzt, für das fehlerhafte den Erzieher! Aufser psychologischem Scharfblick, ernstem Studium der Fehlerhaftigkeit, namentlich in Bezug auf die »Fehlerquelle«, und methodischem Geschick mufs man vom Erzieher fehlerhafter Kinder vor allem verlangen: Milde, Geduld, Vorsicht, Umsicht, Takt, Zähigkeit und Willensfestigkeit. Je mehr es ihm gelingt, durch strenge Zucht des Willens in dem Zögling den Selbsterzieher zu wecken und ihn durch Vorbild, Lehre und Gewöhnung zum Selbstheilen anzuleiten, desto eher wird die Fehlerhaftigkeit weichen. Mehr als beim gesunden Kinde fordert hier die Individualität ihr Recht, ganz besonders bei Kindern, deren Fehlerhaftigkeit eine naturwüchsige, weil vererbte oder durch lang andauernde üble Beeinflussung verhärtete ist. Nicht durch rasche Energie, sondern durch geduldiges Ausharren, durch mäfsigende und mildernde Mittel ist solchen tief eingewurzelten Fehlern beizukommen. Weniger Meister in der Kunst des Hoffens braucht der Erzieher zu sein bei erworbenen Fehlern von geringerer Stärke, wenn er zugleich ein Meister in der Anwendung der zweckmäfsigen Erziehungsmittel ist; der erzieherische Takt muls hierin seine Macht beweisen. »Von einem Generalmittel weifs die echte Wissenschaft nichts« (Stoy). Viel vermag, wie Herbart mit Recht betont, die

Zucht durch ihre strenge Ordnung und unerbittliche Ausschliefslichkeit; sie »verhütet Leidenschaften, wirkt hemmend auf die Affekte, prägt die geselligen Rücksichten ein und macht behutsam«. Mit Nachdruck und Schärfe ist den Anfängen der Fehlerhaftigkeit entgegenzutreten. Principiis obsta! Doch mufs sich der Erzieher hüten, zornig zu sein, wo er stark sein sollte. Locke rät zwar, gewisse Fehler, »die mehr dem Lebensalter, als den Kindern eigentümlich sind, der Zeit zu überlassen und ihre Heilung von der Nachahmung und den reiferen Jahren zu erwarten«, doch meinen wir, dafs der Erzieher die Bedeutung eines jeden Fehlers für das Ganze sorgsam erwägen, gegebenenfalls auch in kleinen Fehlern der Kinder grofse Fehler des Jünglings- und Mannesalters erblicken und, entgegen der kühnen Maxime Lockes, durch bewufste Gegenwirkung das Kind dem Spiele des Zufalles entreifsen sollte.

Fehler, die in körperlicher Schwäche begründet sind, beseitigt man am raschesten durch angemessene Pflege und (geistig und körperlich) stärkende Lebensordnung. Da mit den meisten Kinderfehlern zugleich eine Hemmung des geistigen Lebens, eine Verschlechterung des Gedankenkreises verbunden ist, so mufs im Unterricht das Hauptmittel zur Heilung von Kinderfehlern gefunden werden. »Die Wunderkraft eines echten, in das Innere dringenden Unterrichts« (Stoy) vermag, wenn es gilt, das Seelenleben umzustimmen und zu verändern, unendlich viel; durch sie vor allem wird das vergiftete oder geschwächte Geistesleben wieder gesund und rüstig; Reinheit und Stärke des Gefühls, Festigkeit und idealer Schwung des Wollens, Klarheit und Wahrheit des Denkens gedeihen unter dem Hauche des lehrenden Wortes.

Unterricht und Zucht bergen in sich soviel heilende Kraft, dafs sie im stande sind, nicht nur das Geistesleben von fehlerhaften Gedankenrichtungen ab- und in fehlerlose Betätigung hineinzulenken, sondern auch die Entstehung neuer Fehleransätze bezw. Fehler zu verhüten. Dadurch aber erreichen sie, was bei der erzieherischen Behandlung zu erstreben ist, nämlich durch geeignete Beeinflussung des Gedankenkreises 1. die Steigerung der vorhandenen Fehlerhaftigkeit zu verhüten, 2. deren Rückbildung zum Normalen zu ermöglichen und 3. die Festigung des Normalen zu bewirken, um den Rückfall ins Fehlerhafte zu verhindern. Dies Ziel darf die Erziehung nicht gewaltsam und stürmisch, sondern nur leise und allmählich, indem sie den »Reiz schädlicher Triebe und Neigungen unvermerkt vermindert« (Niemeyer), erreichen wollen.

Scholz empfiehlt als Erziehungsmittel: Beispiel, Angewöhnung, Belehrung und Ermahnung, Verbot, Strafe und Belohnung, und verlangt aufserdem Stärkung des Körpers und folgerichtige Erziehung der Sinnesorgane. Herbart betont den Wert der Beschäftigung als Erziehungsmittels. — Nur in den Fällen, wo die Fehlerhaftigkeit mit Krankhaftigkeit gepaart auftritt, erachte man ärztliche Hilfe für notwendig; da die »meisten erworbenen Charakterfehler Kunstprodukte fehlerhafter und fahrlässiger Erziehung« (Scholz), nicht selten auch ein »Rückstand pädagogischer Experimente« (Herbart) sind, so mufs auch zweckbewufste Erziehung als das beste Gegengift gegen die Mehrzahl der Kinderfehler betrachtet werden. Leicht ausrottbare Fehler beseitigt die Familien- und Schulerziehung (Diakonie der Schule!), die Heilung schwerer, namentlich solcher mit ausgeprägten geistigen und sittlichen Schäden (geistiger und sittlicher Verwahrlosung, Gemütsentartung, verbrecherischen Neigungen u. dergl.) erheischt Anstaltserziehung; bei diesen ist es eine unerläfsliche Bedingung des Heilerfolges, dafs die Zöglinge dem verderblichen Dunsthauche der gewohnten Lebensweise entrissen und in eine neue, vom Geiste der Reinheit, Wahrhaftigkeit und Liebe durchwehte Umgebung gebracht werden (Rettungshäuser, Erziehungsanstalten für verbrecherische, verwahrloste oder sonstwie schwer erziehbare Kinder). Verzweifeln darf man an fehlerhaften Kindern nie, solange sie noch bildungsfähig sind! — Ob und wieweit es gelingen wird, nach dem Vorschlage E. Bérillons den Hypnotismus als »Grundlage zu einer intellektuellen und moralischen Orthopädie« (Durand de Gros) pädagogisch zur Beseitigung von Kinderfehlern zu verwerten, läfst sich gegenwärtig noch nicht endgültig entscheiden.

Literatur: Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. — Strümpell, Päda-

gogische Pathologie. — Scholz, Die Charakterfehler des Kindes. — Trüper, Psychologische Minderwertigkeiten im Kindesalter. — Ufer, Die Geistesstörungen in der Volksschule. — Zeitschrift: »Die Kinderfehler«. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Herbarts pädagogische Schriften, herausgegeben von Fr. Bartholomäi. — Bérillon, La suggestion au point de vue pédagogique. — G. Siegert, Problematische Kindesnaturen. — Ders., Die Periodizität in der Entwicklung der Kindesnatur — Ders., Das Problem der Kinderselbstmorde.

Leipzig-Reudnitz. Gustav Siegert.

Kinderforschung

s. Psychologie des Kindes

Kindergarten

1. Name. 2. Wesen und Zweck. 3. Gang und Mittel der Kindergarten-Erziehung. 4. Der Tätigkeitstrieb des Kindes. 5. Der Kindergarten als Schule für den mütterlichen Beruf. 6. Der weitere Ausbau der Fröbelschen Erziehungsweise. 7. Gegenwärtige Verhältnisse. 8. Verbindung des Kindergartens mit der Schule. 9. Geschichte des Kindergartens.

1. Name. Jean Paul bezeichnet im »Titan« einmal mit dem Worte Kindergarten den Schauplatz der Kindheit eines Menschen; doch scheint Fr. Fröbel davon nichts gewufst und das Wort von neuem erfunden zu haben. Er suchte nämlich für die 1837 in Blankenburg i. Th. von ihm errichtete Anstalt, welche er zunächst »Kleinkinder-Pflege- und Beschäftigungsanstalt« oder »Anstalt zur Pflege des schaffenden Tätigkeitstriebes« nannte, lange nach einem bezeichnenderen Namen, bis er einmal auf einem Spaziergange mit den Freunden plötzlich in den freudigen Ruf ausbrach: Heureka, Kindergarten soll die Anstalt heifsen! — Das Wort macht gegenwärtig unverändert oder in genauer Übersetzung seinen Weltgang. England und die Vereinigten Staaten von Nordamerika sagen Kindergarten oder Kindergarden, doch auch Child-Garden; in der französischen Schweiz ist jardin d'enfants eingebürgert; aus Spanien hört man jardin de la infancia; aus Italien giardino d'infanzia; Rufsland übersetzt wörtlich: detski sad; Japan: yoo-tschi-en: Armenien: mankakan partes, doch sagt man dort auch zachkotz (d. i. Blumenbeet). The kindergartner bedeutet Kindergärtnerin und Kindergärtner. In Deutschland hört man, auch wo man den Fröbelschen Kindergarten von anderen Anstalten schon wohl unterscheiden gelernt hat (z. B. in Berlin), ihn noch oft »Spielschule« oder »Kinderschule« nennen. — Zu rügen ist, dafs die gleichfalls schon von Fröbel herrührende Bezeichnung »Kindergärtnerin«, weil sie jetzt schon empfehlend zu sein scheint, auch von weiblichen Personen mifsbraucht wird, welche ihre Ausbildung nicht in Fröbelschen Seminaren erhalten haben.

2. Wesen und Zweck. »Zweck des Kindergartens ist, Kinder des vorschulfähigen Alters nicht nur in Aufsicht zu nehmen, sondern ihnen eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Betätigung zu geben; ihren Körper zu kräftigen, ihre Sinne zu üben und den erwachenden Geist zu beschäftigen; sie sinnig mit der Natur und Menschenwelt bekannt zu machen; besonders Herz und Gemüt richtig zu leiten und zum Urgrunde alles Lebens, zur Einigkeit mit ihm hinzuführen. Im Spiele sollen sie freudig und allseitig, alle Kräfte übend und bildend, in schuldloser Heiterkeit, Einträchtigkeit und frommen Kindlichkeit sich darleben, für die Schule und kommenden Lebensstufen sich wahrhaft vorbereiten, wie die Gewächse in einem Garten unter dem Segen des Himmels und der aufsehenden Pflege des Gärtners gedeihen.« Die Worte Fröbels unterscheiden im Eingange den Kindergarten von der Bewahranstalt, indem sie ihm eine gröfsere Aufgabe als das blofse Bewahren der Kinder zuteilen; am Schlufs streifen sie erklärend die Bezeichnung Kindergarten; anderes darin erinnert an die noch kürzlich unter dem Namen »Spielschulen« bei uns vorhandenen Anstalten. Dafs es sich aber im Kindergarten auch nicht blofs um einen willkürlichen oder dem Zufall überlassenen, wenn nur erheiternden Zeitvertreib handele, verrät auch diese absichtlich populär gehaltene Erläuterung (aus dem Jahr 1843). Kräftigung des Körpers, Übung der Sinne, Beschäftigung des erwachenden Geistes, sinnige Vorführung der Natur und Menschenwelt, richtige Leitung von Herz und Gemüt, Hinführung zu Gott, von welchem allem sie spricht, sind eine noch dazu vielseitige Aufgabe, welche im besten Sinne eine erziehende genannt werden kann. Sie enthält auf der einen Seite die Entwickelung der kindlichen

Kräfte, auf der anderen bezeichnet sie den bedeutenden Inhalt, der ihrer Tätigkeit gegeben werden soll. Dieser Ernst der Aufgabe tritt in anderen Aussprüchen Fröbels deutlich hervor. So wird auch in Fröbels »Mutter- und Koseliedern« von dem Kindergarten verlangt, die Kinder »äufserlich vor allem zu wahren vor des Leibes fesselnden Gefahren«; aber hinzugefügt: »doch noch mehr, mit Sorgfalt zu entfalten Kräfte, die durch Gott in ihnen walten, die mit Vaterliebe Er gegeben, um durch Tun zu ihm sich zu erheben«; und in dem »Plan zur Begründung eines Kindergartens« 1840 lautet die Erklärung des Kindergartens bestimmter und inhaltsvoller: »Wie in einem Garten unter Gottes Schutz und unter der Sorgfalt erfahrener einsichtiger Gärtner im Einklange mit der Natur die Gewächse gepflegt werden, so sollen hier die edelsten Gewächse, Menschen, Kinder als Keime und Glieder der Menschheit, in Übereinstimmung mit sich, mit Gott und Natur erzogen . . . werden.« Wie nur das die rechte, Gedeihen verbürgende Behandlung der Gewächse ist, welche der Gärtner mit Kenntnis und Beachtung ihrer Lebensgesetze (»im Einklange mit der Natur«) übt, so soll das Kind im Kindergarten nach seinen Lebensgesetzen gepflegt werden. Aber es ist das edelste Gewächs, weil es Keim und Glied der Menschheit ist. Seine Lebensgesetze betreffen daher nicht blofs sein leibliches Gedeihen, sondern auch das seiner Seele; sie setzen es auch mit der umgebenden Natur, mit Gott und (wie Fröbel anderwärts oft ausspricht) mit der Menschheit in Beziehung. Denn aus der Kindesnatur stammt die Kultur der Menschheit in ihrer reichen Verzweigung und ihren einzelnen Stufen, des Menschen Streben nach Erkenntnis und Einigung mit Gott, mit dem Menschen und der umgebenden Natur sind schon im Kinde angelegt. Kindesleben ist Anlage, Menschen- und Menschheitsleben ist Verwirklichung, Erfüllung. Kindesleben ist Mikrokosmos des Menschheitlebens. »Wo ist«, sagt Fröbel anderwärts, »ein Gegenstand des späteren Mannesdenkens und Empfindens, Wissens und Könnens, welcher seine äufsersten Saugwurzeln nicht bis in die Kindesjahre treibe?« »Wie der Kern das Gewächs und das ganze Gewächsleben in sich trägt, trägt so das Kind nicht den ganzen Menschen und das ganze Menschheitleben in sich?« Kein Trieb, keine Kraft, welche den Menschen bewegen, kommt von aufsen in ihn hinein. Wenn sie im Kinde nicht vorhanden wären oder entständen und wüchsen, würden sie im Manne nicht wirken; denn »wo nicht die Anlage und der Keim zu etwas ist, da kann auch nie dieses Etwas hervorgerufen werden und erscheinen.« Darum ist Erziehen »Anregen des Menschen . . . zur reinen unverletzten Darstellung des inneren Gesetzes, des Göttlichen mit Bewufstsein und Selbstbestimmung«; Erziehen ist »Entwickeln«, nicht »Pfropfen und Okulieren«, wie auch »Gott das Kleinste und Unvollkommenste in stetig steigender Reihe nach ewig in sich selbst begründetem, ewigem, sich aus sich selbst entwickelndem Gesetze entwickelt«; darum mufs »die Erziehung ursprünglich und in ihren ersten Grundzügen notwendig leidend, nachgehend (nur behütend, schützend), nicht vorschreibend, bestimmend, eingreifend sein.« Und wenn nun der Kindergarten eine Erziehungsstätte ist, so erhält er seinen Inhalt aus der ganzen reichen Fülle der Kultur: Religion und Sittlichkeit, Denken und Sprechen, ästhetisches Ergötzen und schaffendes Tun, Freude an der Natur und Liebe zum Menschen müssen, so sicher sie in der Kindesnatur angelegt sind, dort ihre entwickelnde Pflege finden.

3. Gang und Mittel der Kindergarten-Erziehung. Für die Entwicklung der Kindeskräfte mufs (wie vorher schon die Familie) der Kindergarten die Kindesnatur zur Führerin nehmen. Er mufs »die Kräfte, Anlagen und Richtungen« »in der notwendigen Reihenfolge entwickeln, in der sie selbst an und in dem Kinde hervortreten«, weil »Kraft, die nicht augenblicklich geübt wird, Streben, das nicht sogleich den entsprechenden Gegenstand erhält — verdirbt«. Schwieriger ist die Frage, welches die Weisen und Mittel seien, um »Gott, Natur und Mensch« schon auf dieser Stufe an das Kind heranzubringen. Denn dieser Weltinhalt, welcher das Kind künftig als Lebensinhalt ausfüllen und zur »Lebenseinigung« führen soll, ist, nach Fröbel, selbst eine Einheit, ein grofses Ganzes; er mufs daher schon von den ersten Jahren

an lückenlos und zusammenhängend in das Kind einziehen. »Ein Ganzes soll das Leben ihm werden, dies ist schon des Kindes Bestimmung auf Erden.«

Hier nun ist es beachtenswert, wie Fröbel ebenso in dieser höchsten Erziehungsforderung: dem Kinde die Welt als einheitliches Ganzes vorzuführen, mit Comenius übereinstimmt, wie er andrerseits in der Ausführung sich von ihm entfernt. Comenius gibt überall, auch schon im Orbis pictus, die vollständige Welt durch Vorführung und Aneinanderreihung des Einzelnen; der Einfluſs von Bacons Empirismus ist darin unverkennbar. Fröbel hat in dem »sich auseinander entwickelnden Ganzen« seiner Spiele oder Beschäftigungsmittel, worin er die räumliche, körperliche Welt dem Kinde vorführt und in die Hand gibt, gezeigt, wie er, seinem vom Satz zum Gegensatz durch »Vermittlung« vorschreitenden philosophisch-dialektischen Standpunkte entsprechend, wenn es ihm vergönnt gewesen wäre, das Weltganze dem Zöglinge zu eigen gemacht haben würde. Comenius gibt, allerdings unter dem Gesichtspunkte der Gattungen, Einzelheiten über Einzelheiten, und seine konzentrischen Kreise unterscheiden sich eben nur durch die gröſsere oder geringere Zahl jener; Fröbel faſst die Körperwelt in ihre allgemeinsten Typen, darum in mathematische Formen zusammen, führt an ihnen dem Wahrnehmen und Denken des Kindes die allgemeinsten Eigenschaften und Kategorien des Seienden (Schwere, Undurchdringlichkeit, Bewegung, Farbe, Ton — Ganzes und Teil, Gleiches und Ungleiches, Äuſseres und Inneres, Ursache und Wirkung) vor und bringt das Kind zugleich durch die eigene Tätigkeit an diesen Körpern (schon im Spiel mit dem Ball) zum Bewuſstsein der Kategorie der Zeit und der eigenen Empfindungen (Erwartung, Hoffnung, Furcht, Freude). Denn diese Spiele sind dem Kinde »wie ein Schlüssel zur Auſsenwelt, so ein Wecker seiner Innenwelt«, die »Einführungsmittel in sein eigenes Leben wie in das des Natur- und Weltganzen«.

Unter diesem für das Verständnis notwendigen Gesichtspunkte betrachtet, füllen und beleben sich nun wohl die anscheinend so abstrakten, phantasie- und sinnenreizlosen Fröbelschen Bildungsmittel (Kugel, Walze, Würfel, ungemalter kleiner Baukasten, Legestäbchen). Doch entsteht andrerseits die Frage, ob sie, weil sie aus dem Zwecke stammen, Auſsen- und Innenwelt dem Kinde aufzuschlieſsen, für das Kind auf dieser Stufe auch faſsbar, erwünscht und fruchtbringend seien; Fröbel hat, so könnte es scheinen, von seinem philosophierenden Zuge verführt, über der mühevollen Arbeit für das Kind das Kind selbst vergessen. Aber vor dieser Abirrung schützte ihn, auſser dem Ernst seines pädagogischen Strebens, sein wunderbarer Liebeszug zum Kinde und sein von seltenem Feinblick unterstütztes Interesse für die werdende Kindesseele. Auch er wuſste, daſs »bei aller Lehre, bei allem Unterricht immer an ein gewisses Bedürfnis, Bedürfen (des Kindes) angeknüpft« werden müsse; aber überall weit davon entfernt, etwa in Rousseauscher Weise ein egoistisches Nützlichkeits-Interesse für diesen Zweck anzuregen und zu benutzen, sucht er schon im Kinde die Stufenreihe des unbewuſsten natürlichen Interesses, wie ich es nennen möchte, zu erkunden — eine Aufgabe, die meines Wissens niemand vor ihm sich gestellt hat.

4. Der Tätigkeitstrieb des Kindes. Im Tätigkeitstriebe des Kindes nun entdeckte Fröbel hierfür seinen Führer. Dieser offenbarte ihm die Geheimnisse der Kindesseele. Er belehrte ihn, von den ersten Gebärden des Säuglings an durch seine mannigfachen Gestaltungen und Richtungen hindurch, über die durch freie d. h. von der Natur des Kindes selbst gebotene Wahl seiner Beschäftigungsweisen und -Mittel. So verrieten sich ihm des Kindes innerste Bedürfnisse. Gern sprach Fröbel darum das Wort: »Ich habe alles von den Kindern gelernt und lerne noch immer von ihnen; ich gebe nur wieder, was ich empfangen habe.« »Ich habe von Müttern und Kindern gelernt und lerne noch täglich von ihnen.« Nicht der philosophierende, sondern der aus innerstem Berufe, von Kindheit an, die Natur beobachtende und deutende Fröbel, so dürfen wir uns zur Beruhigung sagen, hat die Beschäftigungs- und Bildungsmittel geschaffen. Oder, um seinen eigenen Ausdruck zu brauchen, richtiger: Fröbel hat sie in der Kinderwelt selbst »gefunden«, nicht »erfunden«. Und wenn ihm selbst

bei dem steten Doppelblick auf Kind und Weltganzes zwischen beidem eine Art prästabilierter Harmonie zu walten schien, so dafs er zu sagen wagt, er sei in der Wahl seiner ersten Spielzeuge des Kindes »auf der einen Seite ganz streng den Forderungen des Gedankens und Denkens der Idee, wie anderseits ganz dem freien Leben des Kindes und dessen Forderungen gefolgt und so doch ganz zu einem und demselben Ergebnis gekommen«: so wollen wir uns begnügen zu sagen, Fröbel habe das Kindestun durchforscht, um, im einzelnen das Allgemeine erkennend, das Wesentliche vom Zufälligen sondernd, zwischen Kindestrieb und Weltganzem genial die Brücke suchend, sichere Erziehungsmittel aufzufinden.

Fröbel war nicht der erste pädagogische Denker und Kindeskenner, welcher den Tätigkeitstrieb des Kindes beachtete. Aber selbst Comenius hat den Trieb nur geachtet und gewähren lassen (vergl. besonders die »Mutterschule«), jedoch noch nicht pädagogisch verwertet; durch das Buch und das Bild suchte er Sinneswahrnehmung, Sprechen und Denken des Zöglings zu nähren, während die Hand ruhte. Erst Fröbel hat den bedeutenden Schritt getan. Denn für ihn bekundete sich in dem Triebe, der ihm selbst die noch sprachlose Kindesseele aufgeschlossen hatte, »der ganze Mensch«, »die ganze Menschheit im Kinde«; »das Leben selbst«; »die dreieinigschaffende Tätigkeit des Menschen: zu tun, zu empfinden und zu denken« stellte sich ihm darin vereint dar. Darum mufs sich »an die Pflege des Beschäftigungstriebes .. alles anknüpfen und aus derselben alles hervorgehen, was zur wahrhaft menschlichen Entwicklung des Kindes, zu dessen allseitig genügender Erziehung geschehen soll.« So tritt der Tätigkeitstrieb bei Fröbel in den Vordergrund und wird Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für die gesamte Entwicklung und Belehrung des Kindes. »Das Erste und Wesentlichste bleibt bei diesen Kinderbeschäftigungen ... immer das Tun. An dem Tun, dem Selbsttun, dem Schaffen, Sichbeschäftigen wächst das Kind herauf; daran knüpft sich das Schauen; dies wird erklärt durch das Sprechen, durch das Wort; dies aber weckt wieder das Denken.« Wie bei Comenius kommt hier die Sachanschauung zu ihrem Rechte und wird wie bei ihm zur Unterlage der Sprach- und Denkbildung; aber bei Fröbel in engeren Grenzen und zugleich mit tieferer Einwirkung. Das erstere, weil Fröbel nicht wie Comenius (schon im Orbis pictus) das Kind vor das ganze Weltwesen anschauend, benennend, auffassend hinstellt, sondern nur vor den dargereichten Tätigkeitsstoff und das, was es selbst daraus zu schaffen vermag, allerdings in der Mehrseitigkeit und Fülle der »Lebens-, Schönheits- und Erkenntnisformen«; die tiefere Verinnerlichung und Aneignung aber wird erreicht, weil der Gegenstand der Anschauung und Besprechung meist eben des Kindes eigene Tat, sein eigenes Erlebnis ist. Hier kann das Kind nicht ruhelos und nur oberflächlich auffassend, wie beim Bilderbuche oder selbst bei wirklicher Sachanschauung, von einem zum andern Dinge eilen, sondern mufs erst mit eigener Hand herstellen, was es sich geistig aneignen soll, und es verweilt freudig und nicht ohne Selbstgefühl bei dem kleinen Werk; hier schafft es einen »Spiegel seiner Innenwelt«, worin es sich selbst, seine Kräfte und Verlangen kennen lernt; hier schaut das Kind Natur- und Menschenleben nicht als ein Fremdes ihm gegenüber, sondern sie sind — wie besonders im Bewegungsspiel — sein eigenes, dank der Lebhaftigkeit seiner Phantasie und Leichterregbarkeit seines Gefühls, selbstempfundenes Leben. —

Fröbel war 55 Jahre alt, als er den Kindergarten schuf. Man mufs die Tatsache beklagen; wir würden ihm viel mehr zu verdanken haben, wenn Schicksal und innere Entwicklung ihn der Kleinkinderpädagogik früher zugewandt hätten. Nun aber hielt ihn das eingegrenzte Interesse des Greisenalters bei der Ausarbeitung der »Spielgaben« fortan fast allein fest, führte ihn, wie beim geplanten 5. und 6. Baukasten oder dem gegliederten Stab, in einseitiges abstraktes Konstruieren oder zu Nebensächlichem und Wertloserem und liefs ihn, was noch schlimmer war, von den Spielgaben, diesem Kinde seines Alters, für den Fortgang der menschlichen Kultur mit einer Überschwänglichkeit reden, welche schon bei seinen Lebzeiten der Würdigung seiner Persönlichkeit Eintrag getan hat. Nicht

einmal über die sprachliche Bildung des Kindes im Kindergarten hat Fröbel sich noch eingehend geäufsert, er, der die erziehende Pflege der Sprache in seiner »Menschenerziehung« mit schönem Verständnis nachdrücklich und gedankenvoll besprochen hatte; und wenn heute hier und dort der Zweifel laut wird, ob der Kindergarten diese Pflege zu einer seiner wichtigsten Aufgaben machen solle, wenn manche Kindergärtnerinnen-Seminare und noch mehr Kindergärten davon nichts wissen und die Handtätigkeit allein pflegen, so dafs sie zu Schulen für mechanisches Ausnähen, Flechten und Bauen herabsinken, so ist auch jene Versäumnis Fröbels daran schuld.

5. Der Kindergarten als Schule für den mütterlichen Beruf. Nur einen bedeutenden Gedanken sehen wir Fröbel in jener Zeit noch mit Kraft erfassen und darlegen: die Bildung des weiblichen Geschlechtes für seinen mütterlichen Beruf. Wie fruchtbar diese Anregung heute diesseits und jenseits des Ozeans wirkt, sei hier nur beiläufig erwähnt; das aber mufs hier hervorgehoben werden, dafs Fröbel erfolgreicher als seine Vorgänger Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Jean Paul für jene Richtung schon geworden ist und noch zu werden verspricht, weil er im Kindergarten eine durch Anschauung, eigene Tätigkeit und Erfahrung belehrende Schulung dafür geschaffen hat, eine »pädagogische Kinderklinik«, wie Virchow den Kindergarten in dieser Beziehung treffend genannt hat, welche die weibliche Natur mehr fesselt und eindringlicher belehrt, als ein Buch, auch als Fröbels dieser Aufgabe dienende »Mutter- und Koselieder«.

6. Der weitere Ausbau der Fröbelschen Erziehungsweise. Aber in der Jugenderziehung ist der Kindergarten doch nur eine erste Stufe, deren Fortsetzung Fröbel nun eben nicht mehr ernst ins Auge fafste; die Verbreitung der Kindergärten lag ihm in den letzten Jahren vorwiegend am Herzen. Ja, man möchte sagen, er habe die Tragweite des von ihm (in den »Mutter- und Koseliedern« und) im Kindergarten gegebenen Anfangs einer biologischen Pädagogik nicht mehr zu überblicken vermocht oder doch nicht gewagt. Er hatte im Kindergarten einen Organismus geschaffen, der durch die lebendige Persönlichkeit des Erziehenden, mittelst mannigfaltigen lebenden und leblosen Stoffes, mit Verwertung aller Triebe und Kräfte des Kindes, vorzüglich des Tätigkeitstriebes, in steter Berücksichtigung der Entwicklungsstufen des Kindes, die intellektuelle, religiöse, sittliche, ästhetische, sprachliche, körperliche Erziehung des Kindes zu vollbringen vermag — ohne Buch, ohne Lesen und Schreiben, also anders als die Schule. Ist nun die Schule in ihrer bisherigen Einrichtung die mögliche, die gegebene Fortsetzung, weil sie einmal geschichtlich überliefert ist? Und wenn sie es nun nicht ist, soll der Kindergarten ohne entsprechende Fortführung bleiben? wenn er sie aber erhalten soll, wie mufs sie beschaffen sein? Es liegt auf der Hand, dafs Fröbel sich die Fragen vorgelegt hat; auch der Aufsatz über die »Vermittlungsschule«, den er auf Anregung einer Schülerin, kurz vor seinem Tode, schrieb, beweist es: aber wie er sich die weiteren Schulstufen denke, hat er uns nicht mehr gesagt. Und doch waren ihm u. a. von dem Gymnasialdirektor Hiecke, einem geistvollen und, wie Fröbel selbst (in einem Briefe) beglückt ausgesprochen hat, ihn völlig verstehenden Manne, Fragen vorgelegt worden (1850), welche jene Fortsetzung bis auf die höchsten Stufen der Jugenderziehung verlangten. Hiecke fragte, wie der Entwicklungsgang des Systems bis zum 18.—20. Jahre hinauf sein solle? wie die Anwendung fremder Sprachen und die Folge und die Verteilung derselben auf die verschiedenen Altersstufen? wie die Auswahl ... der epochemachenden Leistungen in verschiedenen Künsten — z. B. die Anwendung der Odyssee? welche deutschen Dichter, und in welcher Folge sie anzuwenden seien? inwiefern und auf welche Weise die Tradition (wohl der Schule) zu berücksichtigen sei? Aber Fröbel lehnte die Beantwortung ab, offenbar, weil er ihr nachzugehen sich nicht mehr gewachsen fühlte.

7. Gegenwärtige Verhältnisse. So ist der Kindergarten und seine Erziehungsweise ein Torso geblieben. Die meisten der schon nach Tausenden zählenden Kindergärten, namentlich auch die mehreren Hunderte Deutschlands, sind durch die mit dem 7. Lebensjahre beginnende Schulpflicht

des Kindes eingeschränkte Bildungsganze, kleine Inseln ohne Verbindung mit dem Festlande der staatlichen Schulorganismen und von dort aus kaum gesehen, geschweige beachtet und geachtet; selbst wo Kindergärten an Privatschulen angesetzt sind, ist es meist äufserlich und aus äufserlichen Gründen geschehen. Daher verkommt später im Kinde, was der Kindergarten an ihm entwickelt hat; keine Knospe gelangt zur Entfaltung und Frucht; und selbst der Nutzen, welchen der Kindergarten unseren Mädchenschulen bringen kann, wenn er den Oberklassen Gelegenheit bietet, sich im Kinderkreise zu betätigen und hierdurch eine Kopf und Herz befriedigende Ergänzung ihrer Schulerziehung zu empfangen, wird nur selten (ab und zu schon in Österreich, grundsätzlich schon in Tokio) erprobt. Doch nicht nur die äufsere Ausbreitung spricht für die Lebenskräftigkeit des Kindergartens. Verständnis-, lebens- und liebevoll geführt, bewährt er, wie tägliche Erfahrung lehrt, am Kinde die Richtigkeit seiner Grundsätze und Mittel. Das Kind wächst im Kindergarten, wie Fröbel es verheifsen, an allen Kräften, fühlt sich wohl in dieser Aufschliefsung seines inneren Lebens, besonders auch durch den Verkehr mit Altersgenossen; und nicht blofs das zu Hause vernachlässigte und vereinsamte, sondern auch das vom Leben begünstigtere. Unter den Kindergärtnerinnen von Bildung, Begabung, und innerem Beruf — denn nicht jede besitzt diesen, so wenig wie jede Lehrerin — herrscht fröhliches, fruchtbares Streben nach neuen Gestaltungen und Verwendungen der von Fröbel dargebotenen Bildungsmittel; sie lernen den unscheinlichsten Stoff für das Kind beleben und bildend machen; sie tragen aus Leben und Literatur, Natur und Kunst mit offenem Blick neuen Nahrungsstoff für das Kind zusammen; sie gehen (wie im Zeichnen und Malen) mit glücklichem Erfolge Wege, welche Fröbel noch nicht gewagt hat; sie fassen die Konzentration der Mannigfaltigkeit und Fülle der Bildungsmittel um bestimmte Mittelpunkte ins Auge. Freilich fehlt es an anderen Stellen auch nicht an vorschnellem Bessermachenwollen als Fröbel; Fröbel mufs eben durch ernstes, gebildetes Nachdenken erfafst, um dann auch fast überall gebilligt zu werden. Es fehlt selbstverständlich noch weniger an mechanischer Ausübung, auch nicht an äufserlicher Effekthascherei, wie sie sich, aus Geschäftsinteresse, in privaten Bildungsanstalten überall findet. Doch müssen diese Verirrungen für jetzt ertragen werden, wollen wir nicht gleichzeitig die Regsamkeit und Freiheit der Bewegung, welche sich auch hier so bewährt, durch Einschränken, Gleichmachen und Anordnen vorzeitig unterdrücken. Denn wir bedürfen dieses frisch pulsierenden Lebens auf dem neuen Gebiete, um zu erfahren, was Kindergärtnerinnen, was Kindergärten zu leisten vermögen; wir bedürfen seiner, bevor wir ein endgültiges Urteil über alle Forderungen Fröbels wagen dürfen. Vermutlich wird manches von ihm Gewollte einmal auszuscheiden sein; doch können diese Bedenken über Einzelnes das Vertrauen in die Gesundheit des Ganzen nicht erschüttern.

8. Verbindung des Kindergartens mit der Schule. Alles das nun ermutigt und berechtigt, die von Fröbel hinterlassene Aufgabe der Fortentwicklung des Kindergartens ins Auge zu fassen. Eine innere Verbindung des Kindergartens mit der Schule mufs gesucht werden. Die Schule mag diesen Anspruch mit Verwunderung hören, weil sie sich daran gewöhnt hat, den Kindergarten mit den älteren Anstalten für Kleinkindererziehung, welche ihn nie erhoben haben, auf eine Stufe zu stellen; der Kindergarten aber erhebt ihn, in dem Bewufstsein, wie die Schule eine auf Pestalozzischem Grunde ruhende, vollwertige Bildungsanstalt zu sein, ja sogar durch diese Verbindung das innere Leben, die erziehende Macht der Schule steigern zu können. Doch wird der Schule die Forderung verständlicher werden, wenn erst die Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten ihre Bildlinge mit besserem Verständnis und gerechterer Würdigung für Fröbel erfüllt haben werden, als es, wie man wahrnehmen kann, jetzt der Fall ist; wenn sie ihnen vor allem eindringlich gemacht haben werden, dafs der Kindergarten nicht blofs — wie sie jetzt oft wähnen — die Aufgabe der Schule verwirre und erschwere. Dann wird, wie manche erfreuliche Erfahrung auch jetzt schon lehrt, der denkende Schulmann erkennen, dafs der Kindergarten sein Interesse fordere, wird ein Freund des

Kindergartens werden und an der Lösung des gegebenen Problems gern mitarbeiten. — Zwei Wege sind für die Verbindung denkbar: entweder kommt der Kindergarten der Schule oder diese jenem entgegen. Der erstere wird von manchen so gedacht: der Kindergarten hat nur das am Kinde zu pflegen, was die gegenwärtige Schule brauchen und verwerten kann und hat es in den Grenzen und der Weise zu pflegen, welche die gegenwärtige Schule ihm vorschreibt; also etwa, die sog. Fröbelschen Beschäftigungen müssen ganz oder teilweise fortfallen, die Handtätigkeit und die Beweglichkeit des Kindes überhaupt nicht in dem Mafse angeregt und gefördert werden; der Anschauungsstoff mufs in Übereinstimmung mit dem in den untersten Schulklassen dargebotenen gesetzt und wie dieser, im Bilde, nicht in der Wirklichkeit vorgeführt, das Zeichnen, wenngleich Fröbel nach Pestalozzis Vorgange gesagt hat, es habe dem Schreiben vorauszugehen, ganz eingestellt werden; zählen darf das Kind im Kindergarten nicht über zehn hinaus, zu Zahlanschauungen und Zahloperationen nicht angeleitet werden usw.; biblische Geschichten dürfen nicht erzählt werden; Lesen und Schreiben bleiben selbstverständlich auch ferner ausgeschlossen usw. Wenn nun etwa die Summe dieser aus der Schule schon einzeln gehörten guten Ratschläge der Preis sein sollte, welchen sie für die Verbindung forderte, so würde jeder Anhänger Fröbels die Fortdauer des gegenwärtigen unbefriedigenden Zustandes der Rückbildung des Kindergartens zur leidigen Stillsitzlernschule alten Schlags vorziehen. — Desto erfreulicher ist es zu sehen, dafs hier und dort eine stille Annäherung schon von der Schule ausgeht. Das Bewegungsspiel des Kindergartens hat sich als naturgemäfser Anfang des Turnens schon in vielen Schulen (wie in den Berliner Gemeindeschulen) einen Platz erworben. In manchen untersten Schulklassen sind dem Flechten, Falten usw. schon bestimmte Stunden eingeräumt. Noch beachtenswerter aber sind die Hinweisungen der Schulliteratur auf den didaktischen Wert der Fröbelschen Bildungsmittel und, nach dem Vorgange des um die Kindergartenmethodik sehr verdienten Köhler in Gotha, die praktischen Versuche, Flechten, Falten, Stäbchenlegen u. a. zur Einführung des Kindes in Zahl- und Raumverhältnisse oder als Vorübungen im Zeichnen zu benutzen. Denn während in jenen erstgenannten Fällen — ähnlich wie bei dem heutigen Handfertigkeitsunterrichte — die Fröbelschen Bildungsmittel nur neben den Schulfächern, als ein ihnen Fremdes, einhergehen, wie deutlich und nachdrücklich auch z. B. besonders das Bewegungsspiel zur inneren Verknüpfung mit ihnen einladet: wird im letzteren Falle das Tätigkeitsprinzip schon, ganz in Fröbels Sinne, in den Dienst der intellektuellen und sprachlichen Bildung des Kindes genommen. In dieser Richtung nun aber wird sich die Verbindung von Schule und Kindergarten auch weiter vollziehen müssen. Sie wird auch, wie Hiecke es erkannt hat, den Bildungsumfang erweitern und den Eintritt der einzelnen Unterrichtsfächer und ihrer Stufen und Stoffe überall biologisch d. h. aus dem natürlichen Entwicklungsgange des Zöglings zu bestimmen haben. Die Schule wird ferner, ganz in dem Gefühle, das sie auch jetzt schon mitunter drückend empfindet und zu Verbesserungen antreibt, Fröbels Mahnung hören und verstehen lernen, dafs »nirgends in dem Unterrichte etwas abgerissen und allein dastehen, sondern alles wie das Leben selbst ein lebendig in sich durch Ursache und Wirkung geeintes, in sich zusammenhängendes Ganze sein solle.«

Für diese hohen Aufgaben nun aber, vollends in dem von Hiecke angedeuteten Umfang bis zum 18. oder 20. Jahre hinauf, heute schon den Ausführungsplan zu entwerfen, ist völlig unratsam. Hier wird vielmehr an der Hand des Versuchs und der Erfahrung schrittweise vorzugehen sein, sollte die Auffindung des Erreichbaren auch Jahrzehnte und mehr in Anspruch nehmen. Denn auch noch eine andere, von Fröbel vielleicht übersehene Schwierigkeit drängt sich dabei schon heute auf. Wir haben nämlich heute Kinder von 3 bis 6 Jahren im Kindergarten; ab und zu gedeihen darin sogar noch jüngere. Aber Unbilden des Wetters, welche das Haus mitunter in übergrofser Ängstlichkeit scheut, oder äufserliche Gründe unterbrechen öfters den Besuch; ebenso Kinderkrankheiten, obzwar diese, wie es scheint, nicht viel häufiger als in den untersten Schulklassen. Soll

nun der Kindergarten eine erste geregelte Erziehungsstufe werden, worauf die folgenden fufsen, so entsteht die Frage, mit welchem Jahre des Kindes man ihn getrost beginnen dürfe. Eine durchweg gleichlautende Antwort nun wird sich nicht geben lassen; die klimatischen Verhältnisse der Landstriche und andere Umstände werden mitzusprechen haben, wie schon jetzt mitunter beim Beginn der Schulpflicht. Günstige Verhältnisse werden einen Anfang mit dem 5. oder auch 4. Jahre zulassen. — Wo man aber vor der Ausdehnung der geregelten gemeinsamen öffentlichen Erziehung des Kindes in diese früheren Jahre Bedenken trägt, was, wie vorauszusehen, aus mannigfachen Gründen geschehen wird, da empfiehlt sich vorläufig ein anderer Weg, die Fröbelsche Erziehungsweise für die Schule nutzbar zu machen. Man räume ihr das erste Schuljahr (wenigstens) ein. Schulmänner, welche den Kindergarten kennen, stimmen der Forderung schon heute zu; sie teilen mit den Anhängern Fröbels die Überzeugung, dafs der hierbei vorzugsweise in Frage kommende spätere Anfang des Lesens und Schreibens, wenn eine tüchtige Kindergartenerziehung vorausginge, für das weitere Vorschreiten des Kindes nicht blofs unbedenklich sondern sogar heilsam sein würde. Auch diese Art des Anfangs aber würde eine von der Erfahrung geführte innere Fortentwicklung der Fröbelschen Erziehungsweise in die Schule hinein zur Folge haben, wenn die Lehrer oder Lehrerinnen besonders der untersten Schulklassen zugleich in Theorie und Praxis des Kindergartens heimisch sind.

9. Geschichte des Kindergartens. Die Blankenburger Anstalt (1837) war eine Frucht von Fröbels mehrjährigem Aufenthalt in der Schweiz, wo er mehr als früher sich praktisch und theoretisch mit Kleinkindererziehung beschäftigt hatte. Schon 1839 suchte er mit seinem Freunde Middendorff in Hamburg, Dresden und anderen Städten für die Errichtung von Kindergärten zu wirken. Am 28. Juni 1840 veranstaltete er in Blankenburg und dem benachbarten Keilhau, dem Sitze der von ihm begründeten Knabenerziehungsanstalt, mit seinen Freunden einen »vierfachen Festtag«, welcher u. a. auch »der Begründung einer allgemeinen Anstalt für Kindheitspflege, eines deutschen Kindergartens« galt. Er hatte für diesen Zweck schon am 1. Mai von Blankenburg aus »alle deutschen Frauen und Jungfrauen« öffentlich aufgerufen; sie sollten durch Aktien zu 10 Tlr. ein Kapital von 100000 Tlr. aufbringen, womit er, unter Mitwirkung eines Vorstandes, eine »Bildungsanstalt für Kinderpflegerinnen, Erzieher und Erzieherinnen«, ferner als »Übungsanstalt« für diese und zugleich als »Musteranstalt« einen »Kindergarten im engeren Sinne«, endlich eine Anstalt zur Verallgemeinerung angemessener Spiele und Spielweisen einrichten wollte. Der Plan kam nicht zur Ausführung; denn drei Jahre später mufste Fröbel melden, dafs nur 155 Aktien gezeichnet seien. Durch seine persönliche Tätigkeit, welche sich besonders auch auf die Anregung zur Gründung von Vereinen richtete, und durch Aussendung der von ihm (in halbjähriger Frist) ausgebildeten Kindergärtnerinnen begann nun die Ausbreitung der Kindergärten im nördlichen und mittleren Deutschland. Sie geschah langsam und nicht immer mit bleibendem Erfolge; bis ihm eine gnädige Schicksalsfügung 1849 in Bad Liebenstein (Thüringen), wohin er seinen Kindergarten mit der weiblichen Bildungsanstalt verlegt hatte, die dort zur Kur verweilende Bertha Baronin von Marenholtz-Bülow als Schülerin zuführte. Die reichbegabte, hochgebildete Frau machte in dauerndem Verkehr mit Fröbel sein ganzes Denken und Wollen sich zu eigen, und indem sie, nach schmerzvollen persönlichen Erlebnissen, in der Verkündigung seiner Lehre ihre fernere Lebensaufgabe erkannte, wirkte sie von nun an, in Wort, Schrift und schaffender Tat bis zu ihrem Tode (1893) unermüdlich in Deutschland und im Auslande für die Gründung von Fröbelschen Bildungsanstalten für das weibliche Geschlecht und von Kindergärten durch Behörden, Vereine und Einzelpersonen. Auch die persönliche Bekanntschaft Diesterwegs mit Fröbel in Liebenstein ist ihr Verdienst, und der früher über jenen abschätzig urteilende Schulmann wurde, nachdem er in ihm einen echten Mitjünger Pestalozzis erkannt hatte, sein verständnisvoller Freund und Vorkämpfer für die Kindergärten. — Doch mufste Fröbel 1851 noch zu seinem grofsen Schmerz eine Hemmung der Kindergarten-Bewegung

in Preufsen erleben, welche wohl auch im übrigen Deutschland schädigend wirkte, und ihre Nachwehen scheinen selbst heute noch nicht überall überwunden. Der preufsische Unterrichtsminister von Raumer verbot nämlich am 7. August 1851 die Kindergärten und hielt das Verbot auch nach einer Rekursschrift Fröbels aufrecht. Aufser der Verwechslung mit völlig verschiedenen Bestrebungen anderer hat wohl mehr der Mangel an Verständnis für Fröbels Gedanken und Sprache als die Abweichung seiner Welt- und Lebensanschauung und seiner Schleiermacher folgenden Auffassung des Christentums von den damals in Preufsen an den entscheidenden Stellen herrschenden Ansichten das Verbot verschuldet; doch wurde später, wohl auch weil die sog. freigemeindliche Richtung sich für Fröbel und die Kindergärten interessierte, der Widerspruch der Kirchlich-Orthodoxen lebhaft; und noch heute hört man ab und zu von der Gegnerschaft evangelischer Geistlichen, weil Fröbels Lehre von der menschlichen Natur und seine Heilslehre, worauf der Kindergarten ruhe, von der Kirchenlehre abwichen. — Erst 1860, acht Jahre nach Fröbels Tod, erfolgte, dank den Bemühungen des Präsidenten Lette in Berlin und der Frau von Marenholtz, die Aufhebung des preufsischen Verbotes durch den Minister von Bethmann-Hollweg. Nun traten auch in Preufsen Kindergarten-Vereine und Einzelne an die Gründung Fröbelscher Anstalten und an die Verbreitung Fröbelscher Erziehungsweise durch Wort und Schrift heran. Berlin, Breslau, Görlitz, Bromberg u. a. gesellten sich zu den zum Teil schon älteren Mittelpunkten Hamburg, Dresden, Weimar, Gotha u. a. Die schnell wachsende Zahl von Kindergärtnerinnen-Seminaren schuf einen neuen weiblichen Berufsstand, der, lieber als in Familien, in eigenen oder von Vereinen verwalteten Kindergärten seine Tätigkeit zu suchen pflegt; und gegenwärtig schon umzieht, wenn auch in ungleicher Verteilung, ein nach Hunderten zählendes Netz von Kindergärten Deutschland in allen Himmelsstrichen. Viele dieser Kindergärten geniefsen auch bereits eine Unterstützung durch städtische, einige auch durch staatliche Behörden. — Das Ausland, besonders die Schweiz, Rufsland, Belgien, England, Italien, Ungarn, anfangs auch Frankreich schlossen sich, zum Teil auf den Ruf der Frau von Marenholtz, der neuen pädagogischen Bewegung an. In den Vereinigten Staaten von Nordamerika kam, gleichfalls durch deutschen Einflufs, eine nicht blofs die Frauenwelt sondern auch Schulmänner ergreifende Fröbelsche Strömung in Flufs, auf deren Rührigkeit und Selbständigkeit in Literatur und Praxis wir diesseits des Ozeans gegenwärtig nicht ohne Bewunderung und Spannung und, man möchte sagen, nicht ohne Neid hinblicken. Auch Japan hat bereits sorgfältig eingerichtete Kindergärten. Man hört auch von Kindergärten in Südafrika, Australien, Armenien. Besondere Hervorhebung aber verdient Österreich. Anfangs in seinem Kindergartenwesen von Deutschland abhängig, entfaltet es in den letzten Jahrzehnten in mancher Beziehung ein kraftvolles Vorgehen. Nicht blofs dafs zahlreiche Städte aus öffentlichen Mitteln Vereins-Kindergärten unterstützen und Brünn sogar 18 »städtische Kindergärten« (1894 5) mit einem Aufwand von fast 33000 Fl.) unterhält, sondern die staatliche Unterrichtsverwaltung hat schon 1872 den Schritt getan, das Kindergartenwesen in ihren Schulorganismus aufzunehmen; und im Zusammenhange hiermit hat sie an die staatlichen Bildungsanstalten für Lehrerinnen auch solche für Kindergärtnerinnen angeschlossen, während diese wie wohl überall anderwärts, so auch in Deutschland durchweg noch Vereinen oder Einzelpersonen gehören. Doch erhält eine Berliner Anstalt seit mehreren Jahren einen Staatszuschufs.

Literatur: Fröbels Schriften (Sammelausgaben von Wich. Lange. Berlin 1862/63 u. 66, und von Fr. Seidel, Wien 1883). — Bertha von Marenholtz-Bülow, Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbels Methode. Cassel u. Göttingen 1875. 2. Aufl. — Dies., Erinnerungen an Fr. Fröbel. Cassel 1876. — Eugen Pappenheim, Fr. Fröbel. Aufsätze aus den Jahren 1861—93. Berlin 1893. — Ders., Grundrifs der Kleinkinder- und Kindergartenpädagogik Fr. Fröbels. Berlin 1905. 3. Aufl. — Eleonore Heerwart, Zweck und Ziel der Fröbelschen Gaben und Beschäftigungen. Eisenach 1894. — Henriette Schrader, Der Volkskindergarten im Pestalozzi-Fröbelhause in Berlin. Berlin. — Köhler, Praxis des Kindergartens. Weimar. — Goldammer, Handbuch der Fröbelschen Erziehungsmethode. Berlin. — Seidel, Katechismus der praktischen Kindergärtnerei. Leipzig.

— Henr. Goldschmidt, Ideen über weibliche Erziehung. Leipzig 1882. — K. Richter, Kindergarten und Schule in ihrer organischen Verbindung. Leipzig 1876. — Angelika Hartmann, Wie kann die organische Verbindung des Kindergartens mit der Elementarschule hergestellt werden? Leipzig 1893. — Vier deutsche Zeitschriften: »Kindergarten«, redigiert von Gertrud Pappenheim in Berlin, Jahrg. 47. Berlin, Oehmigke, »Zeitschrift für das Kindergartenwesen«, redig. von Josef Kraft in Wien, 25. Jahrg. Wien, Vereinszeitung des Pestalozzi-Fröbelhauses in Berlin, Barbarossastr. 62, und Berichte des Allgemeinen Kindergärtnerinnen-Vereins, herausgegeben von Eleonore Heerwart in Eisenach. — Fremdsprachliche Schriften und Zeitschriften. — Wilhelm Henck, Reform des Lese-, Schreib- und Sprachunterrichts in der Elementarklasse. Berlin 1900. — Alexander Bruno Hanschmann, Friedrich Fröbel, Die Entwicklung seiner Erziehungsidee in seinem Leben. 3. Aufl. Dresden 1900 — Alois Fellner, Der Kindergarten. 2. Aufl. Wien 1900. — Eleonore Heerwart, Einführung in die Theorie und Praxis des Kindergartens. Leipzig 1901. — A. Bruno Hanschmann, Von der Wiege bis zur Hochschule. Das Fröbelsche Erziehungsgebäude in seiner Vollendung. Dresden 1901. — A. S. Fischer, Der Kindergarten. Theoret.-praktisches Handbuch. 5. Aufl. Wien 1900. — W. Henck, Neue Bahnen im Elementarunterrichte. Rothenditmold-Cassel 1901. — C. Müller, Friedrich Fröbel, sein Leben und seine Schriften. Halle, Herm. Schrödels pädag. Klassiker, Bd. VIII, 1903. — Die erste Erziehung. Von Fr. Fröbel. Aus Fröbels Menschenerziehung bearb. von Friedrich Zimmer. Berlin 1903. — Psychologische Kindergartenpädagogik Prof. Dr. Wendts, neu bearb. von Irene Sponner-Wendt. Wien 1904. — Kathi Lotz, Von Kindergärten und Kindergartenbeschäftigungen. Krefeld u. Leipzig 1904. — Eleonore Heerwart, Die Mutter als Kindergärtnerin. Leipzig 1904. — Henriette Goldschmidt, Ist der Kindergarten eine Zwangs- oder Erziehungsanstalt? Als Gegenschrift auf eine Broschüre von Rektor Beetz-Gotha. — Für und wider den Kindergarten. (Der deutsche Schulmann, III, 12.) — Mutter- und Koselieder. Bearb. von Henriette Goldschmidt. Leipzig.

Berlin. Eugen Pappenheim († 1901).

Kindergärten, ihre Ausbreitung

1. Die Ausbreitung der Kindergärten durch Fröbel. 2. Die Ausbreitung nach seinem Tod 1. im Ausland, 2. in Deutschland. (Die Arten von Kindergärten.)

1. Die Ausbreitung der Kindergärten durch Fröbel. Als der Kindergarten in Blankenburg aus Mangel an Mitteln eingehen mufste, hatte Fröbel doch schon fürstliche Besuche und junge Pädagogen bei sich gesehen und mehrere junge Mädchen ausgebildet. Freilich war ihre Lernzeit kurz, aber eindringlich, wie die Dichterin »Therese Focking« treffend sagt: »Wozu Fröbel in einem halben Jahr begeistern konnte, dazu brauchen wir jetzt Jahre.« Die Begeisterung ist von denen nicht gewichen, die damals von Blankenburg und Keilhau als Pioniere ausgingen. Ein vorzügliches Mittel zur Ausbreitung waren auch die Reisen, die Fröbel unternahm, auf welchen Middendorff ihn oft begleitete. Wir sehen ihn in Rudolstadt, Gera, Eisenach, Gotha, Weimar, Nieder-Ingelheim, Darmstadt, Heidelberg, Karlsruhe, Stuttgart, Geisburg, Bensheim, Osthofen, dann von Frankfurt aus rheinabwärts, später in Hamburg und in Dresden, seine Lehre verbreitend. In manchen Orten wurden Kindergärten angefangen oder Bewahranstalten nahmen seine Grundsätze oder auch nur die Methode auf. Auch Jugend- und Spielfeste, wie z. B. das in Quetz bei Halle (25. Juli 1847), in Rudolstadt (18. Aug. 1848), auf dem Altenstein (4 Aug. 1850) trugen zur Verbreitung bei, ebenso wie die Lehrerversammlungen und Erziehungs-Vereine, zu welch letzteren Fröbel einen vollständigen Plan entwarf. In Hamburg hielt Fröbel sich länger auf, sowie auch in Dresden. Beide Orte sind darum auch Hauptmittelpunkte für seine Bestrebungen geblieben. Der Hamburger Fröbel-Verein besteht jetzt noch und unterhält einen Kindergarten mit 30 Kindern und eine Bildungsanstalt, wo laut der Nachrichten vom Jahre 1897 80—90 junge Mädchen ausgebildet werden. Auch besteht dort der Verein für die Bürgerkindergärten, der 5 Anstalten und einen Kursus für junge Mädchen leitet. Die Hamburger Gewerbeschule hat ebenfalls einen Kursus und einen damit verbundenen Kindergarten. Aufserdem gibt es 24 Privatkindergärten, an denen meistens junge Mädchen ausgebildet werden, worunter die Anstalt von Fräulein Margarethe Kröger besonders zu nennen war. Neben einem Volkskindergarten ist die Bewahranstalt des Paulsenstiftes hervorzuheben, welche nach Fröbels Grundsätzen eingerichtet ist. Hamburg hat sich noch in anderer Weise um das Andenken Fröbels verdient gemacht, indem es seine Witwe, Luise geb. Levin, im Jahre 1854 dorthin berief, ihr eine Anstellung, später ein Heim,

gab und sie bis zu ihrem im Januar 1900 erfolgten Tode im Verein mit ihren Freunden auf edle Weise unterstützte.

Zur Verbreitung der Fröbelschen Erziehungsgrundsätze dienten zwar die Schriften, die er auf eigene Kosten und im Selbstverlag herausgab, die aber zu seiner Zeit nur in engere Kreise drangen, von Dr. W. Lange später gesammelt wurden. Noch in Blankenburg gab Fröbel seine Mutter- und Koselieder heraus (1844), ein Buch, in welchem er seine schönsten Erziehungsgedanken der Mutter in den Mund und in das Herz gelegt hat; es bildet z. B. im Pestalozzi-Fröbelhaus und im Fröbel-Verein in Berlin, im Fröbelstift in Dresden und in den Vereinigten Staaten das Hauptstudium in den K. G. Seminaren und ist sogar ins Englische und ins Japanische übersetzt worden. Ferner enthalten die 100 Ball-lieder (1844) eine Einleitung, welche den tiefen Sinn des Spiels bekunden. Die Vorlagen zu den 6 Spiel- und Baugaben und zu den Legetäfelchen liefs Fröbel ebenfalls in Blankenburg erscheinen, wie er auch die Baukästen und andere Materialien dort herstellen liefs. Diese begleiteten ihn auf seinen Reisen; er konnte daher mit voller Überzeugung sagen: »Ich weifs klar, was ich will und durch welche Mittel ich es will.« Am liebsten zeigte er es an den Kindern selbst, die er bis zuletzt gern um sich sah, denn in ihnen erblickte er die Blütenknospen der Menschheit. Als das Raumersche Verbot 1851 die Kindergärten in Preufsen aufhob, da war es freilich ein harter Schlag für Fröbel, der sich durch Klarlegung seiner Erziehungslehre vergebens bemühte, den auf Verwechselung der Person beruhenden Irrtum zu erklären. Seine treuen Freunde scharten sich um ihn, und andere Länder ahmten das Beispiel Preufsens nicht nach; die Kindergärten in Hamburg, Sachsen, Thüringen bestanden fort, nach wie vor; als der Kämpfer aber selbst seine Augen am 21. Juni 1852 schlofs, da schien seine Sache zuerst den Mittelpunkt verloren zu haben. Aber sein Freund Middendorff sagte: »Nun bin ich geboren.« Der gestreute Same ging auf in viel gröfserem Mafse, als man damals ahnen konnte.

2. Die Ausbreitung der Kindergärten nach Fröbels Tod. Nicht umsonst waren Diesterweg und Frau von Marenholtz zu Fröbel in die »Schule« gegangen (1849); nicht vergebens hatte er Dr. Wichard Lange seinen Sohn genannt. Tief eingeprägt waren seine Lehren in die Frauengemüter seiner zweiten Gemahlin Luise Levin und Frau Johanna Goldschmidt in Hamburg, Henriette Schrader, Julie Traberth und anderer, die nie irre wurden an ihrem Beruf, sondern ihn in trüben und guten Zeiten, trotz Verbot und mit persönlichen Opfern verbunden, ausübten. Schon 1850—51 wirkte Frau von Marenholtz in Berlin und während der Zeit des Verbotes in anderen Ländern, wo man mit Begeisterung empfing, was das Vaterland versagte. In London 1854—55, in Paris 1855—57, Mülhausen (Elsafs), Frankfurt a. M., Brüssel, Gent, Antwerpen, Haag, Amsterdam, Rotterdam, Mettray, Utrecht 1857—58, in Genf, Lausanne, Bern, Neufchatel 1860, und in Italien 1872; in Florenz, Rom, Neapel, Verona, Venedig war Frau von Marenholtz unermüdlich tätig. Staatsmänner, hohe Geistliche, berühmte Pädagogen und Frauen kamen ihr entgegen; ihre Schriften wurden übersetzt, die Presse beteiligte sich lebhaft; Kindergärten wurden gegründet, deutsche Kindergärtnerinnen ins Ausland berufen; in Klöstern und Bewahranstalten wurden die Fröbelschen Beschäftigungen eingeführt. —

1. Blick auf die Anstalten im Ausland. Was hatte England in Bezug auf Kleinkindererziehung aufzuweisen, als die ersten Versuche mit der Einführung der Kindergärten gemacht wurden? Dort hatte im Anfang des Jahrhunderts Robert Owen seine menschenfreundliche Gesinnung in der Errichtung von Kleinkinderschulen in Verbindung mit seiner Fabrik in New-Lanark, Schottland, kundgegeben und einen Lehrer, Buchanan, angestellt, der 1819 nach Westminister gerufen wurde, um ähnliche Schulen zu gründen, da Staatsmänner wie Lord Brougham und andere darauf aufmerksam geworden waren. Mr. Wilderspin wurde angestellt und sog. Infant Schools vermehrten sich von der Zeit an, in denen Kinder vom 3.—6. Jahre aufgenommen wurden. Gleichzeitig hatte auch David Stow in Schottland die ersten Sonntagsschulen gegründet, denen bald Tagesschulen folgten; denn die Gründer überzeugten sich, dafs religiöser Unterricht am Sonntag nicht ausreichte, um die verwahrloste Jugend der Fabrikstätte zu bessern und sie zu unterrichten. —

Im Süden von England war unterdessen der Geist Pestalozzis eingekehrt. Der Geistliche Dr. Ch. Mayo war in Yverdun gewesen und brachte die Idee zu einer Schul-Reform

zurück. Zuerst errichtete er mit seiner Schwester eine Privatschule in Cheam für wohlhabende Kinder. Nachdem er durch Mr. Reynolds auf die Erziehung armer Kinder aufmerksam gemacht worden war, wurde der Grund zu der grofsen Anstalt in Grays Inn Road, der Home and Colonial Schools, gelegt. Nicht nur enthält diese Anstalt Infant Schools, sondern auch ein Seminar für Lehrerinnen. —

Aber auch von anderer Seite entstanden Infant Schools. Joseph Lancaster, auf dessen Bestrebungen der König Georg III., welcher das Protektorat übernahm, und die Gesellschaft »Society of Friends« (irrtümlich Quäker genannt) im Jahr 1806 aufmerksam gemacht wurden, war der Begründer eines neuen Schulsystems. Die eben erwähnte Gesellschaft übernahm seine Schulen in Borough Road, London und nahm den Namen British and Foreign School Society an, welche im Jahre 1811 ihre erste grofse Versammlung von Mitgliedern hielt und von der Zeit an ihren Einflufs auf die Schulen in England und in den Kolonien immer weiter verbreitet hat. Die Königin Victoria (jetzt ist Edward VII. Protektor) war die Protektorin, Herzöge und Männer der hohen Aristokratie, Geistliche und Staatsmänner bilden den Rat und das Komitee. Durch Beiträge und Unterstützung von der Regierung unterhält die Br. und For. School Society jetzt (1896) folgende Anstalten: Seminar für 137 Lehrer, Isleworth (früher in Borough Road), Seminar für 133 Lehrerinnen, Stockwell, Seminar für 75 Lehrerinnen, Darlington, Seminar für 77 Lehrerinnen, Swansea, Seminar für 52 Infant School Lehrerinnen Saffron Walden — und aufserdem grofse Schulen, die mit diesen Seminaren verbunden sind: so hat z. B. Stockwell College eine Mädchenschule (400), eine gemischte Schule von Knaben und Mädchen, eine Infant School und einen Kindergarten mit 2 Abteilungen und aufserdem noch 5 Schulen in der Nähe von London und aufserhalb. Andere Training Colleges: Westminster, Southlands, Whitelands, Homerton in London und in anderen Städten haben Infant Schools als Übungsschulen. Die meisten, die von Kirchen und anderen Vereinen unterhalten wurden, sind seit 1871, als das Volksschulgesetz den Besuch der Schulen obligatorisch machte, nach und nach den Schulbehörden überlassen worden. Jede Volksschule wird für Knaben, Mädchen und Infant-School-Klassen gebaut, in London in der Regel für 1000 Kinder, von denen 500 bis 600 im Alter von 4—7 Jahren zur Infant School gehören. Die Lehrerin hat Gehilfinnen für je 60 Kinder. Musterhafte Ordnung herrscht, Unterricht wird in den Elementar-Fächern gegeben. Nach und nach wurden die Fröbelschen Beschäftigungen eingeführt; den Anstofs dazu gab 1873 die Schulbehörde in London, von der eine Lehrerin für die Gehilfinnen in den Infant Schools angestellt wurde. Am meisten machte sich die British and Foreign School Society verdient, welche den Unterricht in der Fröbelschen Methode 1874 in Stockwell Training College einführte. Die 135 Lehrerinnen (Students) erhielten Unterricht; Musterstunden wurden in der Infant School und in einer besonders dazu eingerichteten Sonnabend-Klasse, gehalten, die Gehilfinnen aller damit verbundenen Übungsschulen hatten abends Unterricht, und 1875 wurde ein Seminar zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen gegründet, die Vorsteherin desselben war Verfasserin des Artikels, die auch den Unterricht in den genannten Klassen und in dem Kindergarten-Seminar erteilte. Im Jahre 1883 ging das Kindergarten-Seminar in Privathände über und das Lehrerinnen-Seminar in Saffron Walden stellte eine Kindergärtnerin für seinen Musterkindergarten an, in welchem sich die 52 Lehrerinnen üben und Unterrricht erhalten. —

In den Home and Colonial Schools wurde gleichzeitig mit Stockwell College Unterricht in Fröbelscher Methode eingerichtet; es werden Lehrerinnen daselbst ausgebildet und geprüft. Ebenso geschieht es in allen Lehrerinnen-Seminaren Englands.

Einflufsreich wirkt der Londoner Fröbel-Verein, der im Jahre 1874 von Mifs Doreck, Mifs Manning, Madame Michaelis, Frl. E. Heerwart und Professor Payne gegründet wurde. Die erste Vorsitzende, Mifs Doreck starb leider schon 1875, von der Zeit an war (bis zu ihrem Tod) die ehrwürdige Mifs Emily Shirreff, welche sich mit ihrer Schwester Mrs. Grey so grofse Verdienste um die Verbesserung der Mädchenschulen für die oberen Stände erworben und durch ihre Schriften für den Kindergarten gewirkt hat, die Vorsitzende des Vereins. Seine Zwecke sind: a) Vorlesungen und Versammlungen zu halten, b) Schriften, namentlich Übersetzungen, bekannt zu machen, c) Prüfungen zu halten und Zeugnisse an diejenigen zu verteilen, welche Kindergärtnerinnen werden wollen, d) Kindergärten zu inspizieren und zu registrieren, e) Klassen für Volksschullehrerinnen und andere einzurichten, f) Kindergartenerziehung in London und aufserhalb zu verbreiten und g) ähnliche Bestrebungen zu unterstützen. Mit diesen Zielen vor Augen hat der Fröbel-Verein nun 32 Jahre gewirkt und, während 1876 nur 7 Kandidatinnen zur Prüfung kamen, so meldeten sich später über 500, die in verschiedenen Städten Englands vom Vereine aus geprüft werden. Sehr empfehlenswert ist die Einrichtung der Inspektion von Kindergärten, weil diese alle Vorschriften des Vereins betreffs der sanitärischen Einrichtung, des Stundenplans und der Ziele erfüllen müssen, um von ihm anerkannt zu werden. —

Ehe wir England verlassen, müssen wir noch einen Blick auf die Anfänge werfen, die vor Frau von Marenholtzs Ankunft gemacht waren, denn schon im Jahre 1851 errichtete Madame Ronge einen Kindergarten in London, hielt Vorlesungen, stellte die Fröbelschen Beschäftigungen aus und zog die Aufmerksamkeit des Königl. Schulinspektors Mr. Mitchell und der Society of Arts, Manufacture and Commerce auf die Fröbelsche Erziehung. Selbst Charles Dickens schrieb darüber in Haushold Words 1855 und empfahl das Buch zum Stu-

dium, welches Madame Ronge herausgegeben hatte und welches jetzt noch gelesen wird. (Practical Guide to the English Kindergarten 14. Aufl., revidiert und mit den Fortschritten der Zeit in Einklang gebracht von E. Heerwart.) Schülerinnen von dem Institut in London errichteten Kindergärten, zwei davon in Manchester (Mils Barton und Mrs. Fretwell). In dieser regen Stadt bildete sich auch im Jahre 1872 eine Kinder-Association, die ein Seminar und einen Muster-Kindergarten unter Frl. Snells Leitung einrichtete. In mehreren Infant-Schools wurden die Beschäftigungen eingeführt. Verschiedene Privatkindergärten bestanden schon vor 30—40 Jahren, ihre Zahl ist aber durch den Einfluls der Vereine in London und Manchester noch vermehrt worden. — Seit das Schulgesetz von 1894 die Einführung einer besseren Methode anstatt des Lesens, Schreibens und Rechnens mit 4- bis 5jährigen Kindern vorschreibt (in früheren Jahren fingen die 3—4jährigen Kinder schon zu buchstabieren an: c o w = cow, d o g = dog, so sind die Volksschullehrerinnen jetzt genötigt, wenn sie in Infant-Schools angestellt sein wollen und wenn sie um die Materialien für die Fröbelschen Beschäftigungen einkommen, erst eine Prüfung in Fröbels Theorie und Praxis zu bestehen. — Die Übersetzung und Bearbeitung deutscher Schriften hat in England seit den letzten Jahren viel zum Verständnis beigetragen (s. unten), wozu Heinrich Hoffmann, ein Schüler Fröbels, schon in den Jahren 1854 bis 1871 viel beigetragen hatte. Er war aufgefordert worden, die Fröbelsche Erziehung zu erläutern und auf der Educational Exposition, die Prinz Albert ins Leben gerufen hatte, die Beschäftigungsmittel auszustellen. (1854.) Der Erfolg dieser Ausstellung war sehr günstig, und das grolse Interesse, was man Herrn Hoffmann entgegenbrachte, veranlafste ihn, in England zu bleiben, um in der Home and Colonial School und anderen Anstalten, sowie in hoch gestellten Familien für Fröbel zu wirken, bis er nach Hamburg zurückkehrte, um da seine Tätigkeit fortzusetzen.

Ein neuer Aufschwung fällt in das Jahr 1874, wie oben schon erwähnt wurde. —

Die Bemühungen, das Fröbelsche System in den Volksschulen einzuführen, gipfelten 1880 in einer Deputation an den damaligen Unterrichtsminister, Mr. Mundella, welcher die Vorsteherinnen der Kindergarten-Seminare, der British and Foreign School Society, des Fröbel-Vereins in London, der Kindergarten-Association von Manchester und einige Mitglieder der Londoner Schulbehörde in Whitehall empfing und ihnen sein Interesse an ihren Bestrebungen aussprach. Allmählich konnten die Schulinspektoren erst von der neuen Methode überzeugt werden, bis im Jahre 1894, nach mehrmaligem Wechsel des Ministeriums, das neue Schulgesetz eine Umgestaltung herbeiführte. In der Instruktion an die Schulinspektoren sagt Mr. Kekewich u. a.: »Zwei leitende Grundsätze sollten als eine richtige Basis in der Erziehung der Kindheit anerkannt werden:

1. Die Beachtung der Selbsttätigkeit im Kinde und die Anregung derselben durch darauf gerichtete Unterweisung seitens der Lehrerinnen.

2. Die harmonische und allseitige Entwicklung sämtlicher Fähigkeiten im Kinde. Hauptsächlich soll das Kind Bewegung haben, wobei es sich wohl fühlt und seine Gesundheit dadurch befördert wird usw.«

Die Folge von dieser Verordnung war, dafs mehr Kurse und Klassen für Volksschullehrerinnen errichtet wurden, dafs aber auch Kindergärtnerinnen, die ihre Prüfung beim Fröbel-Verein (jetzt National Fröbel-Union) bestanden hatten, als Gehilfinnen in den grofsen Infants-Schools angestellt wurden. Unter den Kindergärtnerinnen haben viele ihren Unterricht und ihre Begeisterung für den Beruf im Fröbel-Educational-Institute empfangen, einer Anstalt, der die rühmlich bekannte Madame Michaelis († 1905) vorsteht und welche ihre Gründung der Madame Julie Salis Schwabe*) verdankt, die in Neapel das Institut Froebeliano ins Leben gerufen hat. —

Ähnlich, doch wegen der Anlage eines jeden Volkes verschieden, entwickelten sich die Anstalten für vorschulpflichtige Kinder in Belgien, Holland, Frankreich, in der Schweiz, Italien und Ungarn. Da die englischen Infant-Schools mehrfach zum Muster gedient hatten, z. B. für Frankreich und Ungarn, so haben wir sie hier besonders erwähnt wie auch die Art und Weise, durch welche von einzelnen Persönlichkeiten aus Deutschland der Same dorthin getragen wurde. In den genannten Ländern mufste man sich aus politischen Rücksichten, aber auch aus philanthropischer Gesinnung der kleinen Kinder annehmen, um das soziale Elend nicht noch gröfser wachsen zu lassen. Wir wissen, was Oberlin im Elsafs, Pestalozzi in der Schweiz und seine Schülerin, die Gräfin Therese Brunswik, dann in Ungarn taten, um den Hebel zur Versittlichung des Volkes bei der Kindheit anzusetzen; die Staaten sahen es ein, dafs sie die Privatunternehmungen unterstützen mulsten, wie es in Belgien, Holland, Frankreich dann geschah. Sei es durch Ecoles gardiennes, Salles d'asile, Ecoles maternelles, Asilo per l'infanzio — man nahm sich der Jugend an, deren Eltern aufser dem Hause arbeiteten oder die nicht die geeigneten Personen waren, auf gute Gewohnheiten, körperliche und geistige Pflege zu sehen. Diese Anstalten waren dann auch der Boden, auf dem Fröbels Erziehung gepflanzt wurde, teils durch die Kommune, teils durch den Staat.

In Belgien stieg 1880—81 die Zahl der écoles enfantines von 394 auf 684, im Jahre 1884 auf 850; der Staat zahlte 900 000 Frks. von der Summe von 2 300 000 Frks., welche für diese Anstalten verausgabt wurden. Natürlich mufsten die Lehrerinnen in der Fröbel-Methode ausgebildet werden. M. Buls leitete die Prüfungen und nach dem J. 1878 konnten

*) Madame Julie Salis Schwabe aus Neapel, wo sie in dem von ihr gegründeten Institut am 20. Mai 1896 verschieden ist.

die écoles gardiennes und salles d'asile erst in ordentliche jardin d'enfants umgewandelt werden. M. Buls arbeitete ein Programm aus, welches 1879 von der Regierung angenommen wurde. In diesem sagt er: »Der Kindergarten ist die Grundlage für die Schule, ohne ihn ist die öffentliche Erziehung von Anfang an verdorben.« Mai 1896.

»Der Kindergarten soll die moralischen und intellektuellen Unvollkommenheiten solcher Eltern ersetzen, welche unfähig sind, über die physische und moralische Entwicklung ihrer Kinder zu wachen. Sie kommen den vielen Familien zu Hilfe und diese Hilfe wird wirksamer sein, als die sparsamen Almosen der Wohltätigkeits-Bureaus.«

Wenn dieser Zweck aber erreicht werden soll, mufs der Kindergarten in Übereinstimmung mit Fröbels Methode eingerichtet sein; eine Anstalt, in welcher des Kindes Anlagen, seine geistigen, seine moralischen Fähigkeiten in einer rationellen Weise geleitet werden, welche auf die Beobachtung der kindlichen Fähigkeiten gegründet ist. —

»Damit die Kinder für die Primarschulen wohl vorbereitet sind, mufs die Kindergärtnerin von Fröbels Geist durchdrungen sein;« und dann verlangt Mr. Buls eine sorgfältige Ausbildung der Kindergärtnerin und eine kleine Zahl von Kindern unter ihre Obhut. Er schliefst seinen verständnisvollen Plan mit einem Aufruf an die Frauen in Brüssel, die ihre Güte und barmherzige Liebe nicht besser verwenden könnten, als über die Erziehung der armen Kinder zu wachen. Sie könnten den Müttern Rat und Trost geben und ihre oft verborgenen Leiden lindern. — Unter einer solchen Leitung des Bürgermeisters von Brüssel mufsten die Anstalten Erfolg haben und der Erfolg ist nicht ausgeblieben, wie die Berichte von Madame Guillaume, der Inspektrice, bezeugen. —

Gleich Erfreuliches ist von Antwerpen mitzuteilen, von wo Mr. Jan van Rijswijck, Direktor des öffentlichen Unterrichts, der die Anstalten als die besten in Belgien, vielleicht in Europa schildert, berichtet. Das Resultat war gröfser als man erwartet. Mr. Allewaert, Direktor des öffentlichen Unterrichts, hatte sich überzeugt, dafs die Primarschulen in der Tat ohne Nutzen, wenn die vorhergehende frühere Erziehung nicht geregelt ist und dafs die Gemeinde die Stelle der Eltern übernehmen müfste, die nicht fähig sind, ihre Kinder zu erziehen. Im Jahre 1880 wurde die erste Musterschule gegründet, nachdem die Lehrerinnen eine 3jährige Ausbildung in Leiden genossen hatten, und seit der Zeit sind mehr als ein Dutzend écoles enfantines für 4200 Kinder gegründet worden, in denen 13 Hauptlehrerinnen, 85 Lehrerinnen, 2 Klavierspielerinnen, 45 Gehilfinnen und 27 Dienstmädchen angestellt sind. Von der Stadt werden 10000 Frks. für die allgemeinen Ausgaben, 168585 Frks. für Gehälter und 2100 Frks. für den Bildungskursus ausgegeben. Den Erfolg und die Vorzüglichkeit der Antwerpner Kindergärten schreibt Mr. Sluys dem Umstand zu, dafs Mr. Allewaert auf eine gründliche pädagogische Bildung der Kindergärtnerinnen dringt; er verlangt, dafs sie aufser dem Schulunterricht Psychologie, Gesundheitslehre, Physiologie verstehen; in Fröbels Grundsätzen und Methode tüchtig bewandert seien, dafs sie den Charakter der Kinder zu beobachten verstehen und hauptsächlich mit ihnen spielen können. Takt und Geschmack gehören zu den Eigenschaften einer guten Kindergärtnerin.« —

Ähnliches lesen wir über die Kommunal-Kindergärten in den Berichten über die Schweiz von Herrn Direktor Küttel, der ebenfalls durchdrungen davon ist, dafs das Gemeinwohl des Volkes von der richtigen frühen Erziehung abhängt. —

In diesen Ländern ist es zur Überzeugung geworden, dafs, was man den Kleinen tut, dem Staate zu gute kommt. Sie sparen kein Geld um ihre Überzeugung zur Tat zu machen. —

Wenn eine Dame in San Francisco 30000 Dollars zur Gründung und später ähnliche Summen zur Erhaltung eines Kindergartens für die ärmsten Kinder am Stillen Ozean gibt, geschweige der vielen freiwilligen Beiträge anderer, von denen 300 Kindergärten an der Küste entstanden sind; und wenn Dr. H. T. Harris, Commissioner of Education in den Vereinigten Staaten, sagt: »Unentgeltliche Kindergärten sind Sache der politischen Ökonomie.« »Jeder Fall von Vagabundentum hat seinen Grund in einem vernachlässigten Kind.« »Gib mir das Kind und der Staat soll den Mann haben.« »Das grofsartigste Erziehungssystem, was je ausgedacht worden ist, ist das Kindergartensystem« — so sind damit die Hebel gegeben, durch welche die bewundernswerte Ausbreitung der Kindergärten über die Vereinigten Staaten Nord-Amerikas und von da über andere Länder der Welt bewerkstelligt werden konnten: Überzeugung vom Wert der Fröbelschen Erziehung und Energie, Verständnis, persönliche Opfer, die nötigen Mittel von einzelnen Personen und vom Staat haben das ausgeführt. —

Oder sollten die ausübenden Personen im Vaterland des Kindergartens ihren Beruf nicht im kulturgeschichtlichen Sinn erfafst haben? — Der Raum gestattet nicht, selbst einen zusammen gedrängten Überblick über die Verbreitung der Kindergärten in den Vereinigten Staaten und in Canada zu geben.

In Frankreich waren die Anstalten, salles d'asile zum Teil zu schulisch, mechanisch in der Anwendung der Anschauungsmittel und oft soldatisch in den gymnastischen Übungen geworden. Das Sitzen in langen Reihen in einer Galerie, das Marschieren mit Händen auf dem Rücken und anderen einschränkenden Vorschriften, riefen den Tadel pädagogisch-gesinnter Frauen und Männer hervor. Das Kindergartensystem wurde daher mit Freude begrüfst und eingeführt; jedoch in Frankreich nur als neue Methode, nicht als allseitige Erziehung betrachtet. —

In der Schweiz dagegen wurden viele Bewahranstalten in Kindergärten verwandelt; im

Jahre 1881 waren es deren schon 75, während 138 nur die Beschäftigungen aufgenommen hatten. Der Kanton Genf ging mit dem Beispiel und mit der Anstellung einer Inspektion voran. — Diese Umwandlung hat in Deutschland nur in einzelnen Fällen stattgefunden. —

2. Deutschland. Werfen wir nun einen Blick auf die Verhältnisse in unserem Vaterland, wie sie sich seit Fröbels Tod gestaltet haben; da sehen wir eine Menge Kindergärten und verschiedene Arten derselben sich verbreiten, entstehen und verschwinden. Darum sind bis jetzt statistische Aufzählungen immer sehr unvollständig gewesen. Es gibt:

a) Familiengärten, die von einigen Eltern eingerichtet sind, damit ihre schulpflichtigen Kinder beschäftigt werden und nicht unter Dienstboteneinflufs sich entwickeln, vielleicht aber auch nicht mit zu vielerlei Kindern Bekanntschaft machen sollen. Die Zusammenkunft findet vormittags 2—5 mal wöchentlich statt und es wäre schön, wenn mit Regelmäfsigkeit und Beständigkeit verfahren würde; allein es gibt im Hause viele Unterbrechungen und oft wird die Sache nicht vom Interesse der Eltern unterstützt. Freilich könnte manche Mutter solch einen Kindergarten selbst leiten, wie es Fröbel auf dem Titelblatt seiner Mutter- und Koselieder gezeigt hat, wenn sie selbst erst Kindergärtnerin — Vorbildung zu ihrem Mutterberuf — gewesen wäre. Für die Kindergärtnerin ist die Stellung eine sehr fragliche, denn ein Auskommen findet sie dabei nicht; sie müfste denn sich nur ein Taschengeld verdienen wollen, oder nachmittags noch eine ähnliche Anstellung annehmen.

Eine erfahrene Kindergärtnerin würde nur ausnahmsweise tagsüber in eine Familie gehen, also nimmt man häufig solche, die noch lernen oder noch keine Stelle gefunden haben. Wenn die Mutter die Leitung übernehmen könnte, so wäre einer Anfängerin viel geholfen.

b) Privatkindergärten; diese werden vielfach von jungen Mädchen angefangen, welche zwar Eifer und ideales Streben, aber wenig Erfahrung mitbringen. Während das Chicago Kindergarten-College erst nach dreijährigem Studium, verbunden mit vieler Übung, ein Zeugnis zur Leitung eines Kindergartens und nach vierjährigem zur Leiterin eines Seminares ausstellt, so ist die Sache in Deutschland sozusagen vogelfrei. Kein Wunder daher, wenn die wohlgeschulten Kindergärtnerinnen aus Amerika über die jugendlichen Kindergartenbesitzerinnen in Deutschland erstaunen. Es gibt ja auch keinen anderen Beruf für Männer und Frauen, der so früh zur Selbständigkeit führt. Sollte das ein Grund sein, warum er in der Achtung gelitten hat? Zu dem Mangel an Reife, an Studium und Lebenserfahrung, den man in Ungarn durch die Feststellung des Alters von 25 Jahren nicht zu befürchten hat, kommt in Deutschland auch noch der Nachteil, dafs die junge Kindergärtnerin erst noch vieles lernen mufs, was sehr praktischer Natur ist; ihr Ideal, einen hübschen Kindergarten zu besitzen, scheitert an der Schwierigkeit, ein freundliches Lokal mit Spielplatz und Garten zu finden. Dazu gehört Geld zur Einrichtung, Bedienung und Heizung, zu Steuern, Nahrung, Kleidung und zu allem, was das Leben noch erfordert. Bei der Kindergärtnerin, die nicht tüchtig rechnen und buchführen kann, heifst es auf einmal: Ich komme nicht aus; ich bin enttäuscht; ich werde krank; ich stehe allein; und anstatt ihre Enttäuschung dem Mangel an einem vorherbedachten Rechenexempel zuzuschreiben, glaubt sie, es sei seitens des Publikums Mangel an Interesse für den Kindergarten. — Wie anders kann eine erfahrene Kindergärtnerin handeln, die sich von Eltern, Schule, Behörde und anderen Sachverständigen erst von den Verhältnissen des Ortes unterrichten läfst, die Vertrauen einflöfst, wenn sie ein Lokal mietet und Einkäufe machen will. Nicht umsonst sei daher der Rat der Kommission, welche den einheitlichen Lehrplan ausgearbeitet hat, dafs von der Errichtung von Privat-Kindergärten abgesehen werden möchte. Unter Sorgen und Kummer ist manche Kindergärtnerin gezwungen gewesen, trotz aller Mühe und Arbeit ihren Beruf aufzugeben, der doch so schön gewesen wäre, wenn die Eltern, die ihr die Kinder anvertrauten, geholfen hätten, ein Lokal zu finden, oder wenn sie keine Abzüge gemacht hätten, wenn die Kinder krank waren oder wenn sie ihr sonstige Teilnahme erwiesen hätten. Können sie es mit ansehen, wenn die Kindergärtnerin, die jung und voller Eifer und Ideale in

den Ort kommt, denselben krank und kummervoll verläfst? — Nicht selten wird der Zusammenbruch auf unerklärliche Weise dem Kindergarten schuld gegeben, während es nur einer teilnehmenden Hilfe bedurft hätte, um die Leiterin zu behalten und den Kindern eine Anstalt zu sichern, wo sie sich nächst dem Elternhaus am wohlsten fühlen. — Zum Glück haben sich viele Kindergärtnerinnen durchgerungen, Freude erlebt und sich eine geachtete Stellung erworben. Sie vergessen dann ihre Mühen, wenn ihnen anerkennende Worte zu teil werden, sehen jedoch kein sorgenfreies Alter vor sich. Es gibt wohl auch Privatkindergärten, die sich rentieren (selten jedoch in einer kleinen Stadt), wo ein freundliches Lokal, ein Garten den Kindern zum frohen Aufenthalt dient und wo man eine recht heitere Kindergärtnerin walten sieht und doch kann diese Begünstigte nicht sagen, wie ihre Berufsschwestern in Brünn:

»Können wir doch der Zukunft getrost ins Auge blicken, wird unser Mut doch nicht gelähmt, jeder frohe Aufschwung der Seele nicht gehemmt, die Arbeitslust nicht beeinträchtigt durch die bange Frage: was wird aus dir, wenn du müde und alt, wenn der Körper den Dienst versagt? — Nein, sorglos können wir unseres Amtes walten, denn die Gemeinde hat einen Pensionsfond geschaffen, in welchen sie in grofsmütigster Weise jährlich 2000 fl. einzahlt. Ein ähnlicher Betrag geht auch jährlich von uns ein und da die erste mährische Sparkasse bei ihren vielen Wohltätigkeitsakten auch niemals uns vergifst, hat der Fond sich bereits bedeutend vergröfsert und dürfte am Ende des Jahrhunderts die ungefähre Höhe von 70000 Gulden erreichen.« (Berichte über die Entwicklung des Kindergartenwesens in Brünn, vorgetragen von Anna Stemmler, Deutschmährischer Fröbel-Verein.)

c) Vereinskindergärten. Diese Anstalten sind teils für wohlhabende, teils für Kinder weniger Bemittelter, teils für arme Kinder bestimmt und werden darnach Bürger-, Volks- oder Vereinskindergärten genannt. Einen Erziehungs-Verein für Familien- und Volkserziehung gründete Frau von Marenholtz 1863 mit Hilfe bedeutender Männer zuerst in Berlin, wo seit dem Jahre 1860 durch ihren Einflufs das Verbot gegen die Kindergärten aufgehoben worden war und sich in der Zeit diese Anstalten vermehrt hatten und auch schon ein Volkskindergarten bestand. Dasselbe Ziel verfolgte sie in Dresden vom Jahre 1870 an. Dem Beispiel in Berlin folgten andere Städte, so dafs es eine grofse Zahl gut eingerichteter Volkskindergärten in Deutschland gibt, obwohl in manchen die grofse Kinderzahl mehr an eine Bewahranstalt erinnert als an eine der Familie sich annähernde; so gibt es einen in den Rheinlanden, wo eine Kindergärtnerin ohne jegliche Hilfe 100 Kinder unter ihrer Leitung hat und ihr die Antwort vom Vorstand zu teil wurde, als sie um Hilfe bat: Wenn ihr die Arbeit zu viel sei, würde man jemand finden, der sie übernehmen könnte. Diese Anstalt steht jetzt unter städtischer Aufsicht und darf nur 60 Kinder aufnehmen. In Zürich ist die Zahl der Kinder auf 30 für jede Kindergärtnerin beschränkt, in Genf auf 25 und sobald diese überstiegen wird, so stellt der Verein eine Gehilfin an. Das Gehalt der ersten Kindergärtnerin beträgt 1200 bis 1600 Frank. In Ungarn hat jede Kindergärtnerin 40, in einigen Städten Italiens 25 und in unserem Übungskindergarten (Stockwell-London) beschränkten wir die Zahl auf 12, um soviel als möglich die Individualität der Kinder zu bewahren und der Familie näher zu kommen, während bei den Bewegungsspielen 2—3 Abteilungen zusammen kamen. So grofs wie die Verschiedenheit in der Einrichtung der Zimmer und der darin untergebrachten Zahl der Kinder ist, so verschieden sind auch die Stundenpläne der Spiele und Beschäftigungen; sie gehen manchmal weit von dem grundlegenden, zu schöpferischem Tun anregenden Fröbelschen Gaben und Beschäftigungs-Material ab und in keiner Anstalt zeigt sich so viel Freiheit und Verflachung als in den Kindergärten Deutschlands. Manche Kindergärtnerin fürchtet, sie verlöre an ihrer eigenen Individualität, wenn sie sich an die systematisch-zusammenhängende, organisch aus sich herausgehende Reihenfolge der Fröbelschen Gaben und Beschäftigungsmittel hielt und doch sind diese der Anfang zu Wissenschaften und Künsten, sie bilden die Grundlage fürs Haus, die Schule und das Leben,

und aus ihr entfalten sich die Beschäftigungen wie Zweige, Blätter, Blüten aus einer Wurzel, aus einem Stamm, so dafs man ruhig alle komplizierten Arbeiten und Fertigkeiten auf eine spätere Stufe verschieben und sie Lehrern, Meistern und den vielseitigen Lebensforderungen überlassen kann. Eine Sammlung von Kindergartenstundenplänen bietet das bunteste Bild von Auffassungen, trotzdem sich jeder Kindergarten ein Fröbelscher nennt, und selten ist ein Name so vielfach gemifsbraucht worden als der Fröbels. Sollte das die Ursache sein, dafs man vielfach keinen rechten Begriff von einem eigentlichen Kindergarten hat? —

Jedenfalls ist es einem Verein leichter, die äufseren Bedingungen für einen echt Fröbelschen Kindergarten zu erfüllen. Ein Vorstand, der aus Frauen und Männern besteht, kann leichter eine Anzahl Freunde finden, die als Mitglieder ihre Beiträge geben, ein Lokal mit grofsen Zimmern beschaffen oder Grund und Boden kaufen, um ein Vereinshaus zu bauen, als es einer Privatkindergärtnerin möglich wäre, auch wenn sie es mit Eltern zu tun hätte, die wie in St. Petersburg gern hohe Preise bezahlen, damit ihre Kinder viele frische Luft einatmen und sich in geräumigen Zimmern aufhalten können. — Dank den Bemühungen der Vereins-Vorstände gibt es recht schöne Volkskindergärten in Deutschland, wiewohl die Schweizer, Belgischen, Mährischen und andere noch gröfsere Vorteile geniefsen. Z. B. gibt es in Brünn Badeeinrichtungen für die Kinder, ärztliche Aufsicht und hinreichende Hilfe von Kinderfrauen. Letztere sind auch in Ungarn angestellt.

Vereins- und Volkskindergärten finden wir: In Berlin. 1. der Fröbel-Verein unter dem Vorsitz des Herrn Professor Dr. Pappenheim († 1901) besteht seit 1874, ist aus zwei Vereinen hervorgegangen, nämlich aus dem 1859 gegründeten Frauen-Verein zur Beförderung der Fröbelschen Kindergärten und dem 1863 gegründeten Verein für Familien- und Volkserziehung. Der Vorsitzende ist seit 1902 Herr Professor Dr. Zimmer. Der Fröbel-Verein unterhält jetzt folgende Anstalten: I. Kindergärtnerinnen-Seminar, A. Kursus zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen, B. Fortbildungskursus, C. Kursus für Mütter; II. Kinderpflegerinnenschule; II./III. 3 Vereinskindergärten und 3 Volksgärten, aufserdem stand Herr Professor Pappenheim dem zum Andenken an J. G. Fichte 1892 gegründeten Fichtekindergarten vor.

2. Der Verein der Volkskindergärten im Osten Berlins besitzt 5 Volkskindergärten, welche unentgeltlich von den Kindern besucht werden.

3. Der Berliner Verein für Volkserziehung stand unter dem Protektorat Ihrer Majestät der Kaiserin Friedrich bis 1901 und hat seinen Sitz im Pestalozzi-Fröbel-Haus, welches letztere von Frau Henriette Schrader gegründet und bis zu ihrem im Jahre 1899 erfolgten Tod noch geleitet wurde. Jetzt ist Frau Clara Richter Vorsteherin. Es schliefst folgende Anstalten ein: Volkskindergarten mit Vermittlungsklassen; Arbeitsschule für Knaben und Mädchen; Elementarklasse; Kursus zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen; Fortbildungsklasse für Lehrerinnen der Pestalozzi-Fröbelschen Methode und für Vorsteherinnen von Seminaren dieser Methode; Koch- und Haushaltungsschule, Viktoria Mädchenheim; Mittagstisch für Kinder und Kinderbäder, ein Nachmittagsheim und Elternabende. — Bei der Vollständigkeit dieser Anstalt ist besonders das seltene Beispiel hervorzuheben, dafs dem Kindergarten eine Vermittlungs- und eine Elementarklasse organisch angeschlossen ist. — Aufser diesen 3 Vereins-Kindergärten zählt Berlin noch über 20 Privatkindergärten, den vom Verein Oktavia Hill und 2 Privat-Volkskindergärten; deren Kinderzahl zwischen 14—50 schwankt.

In Breslau unterhält der Kindergarten-Verein 13 Volkskindergärten, ein Kindergärtnerinnen-Seminar, Kinderpflegerinnen-Anstalt und Nachmittagsspiele, welche sich als sehr nützlich erwiesen haben und von älteren Kindern mit Freude benutzt werden; ferner eine Stellenvermittlung und Unterstützungskasse für Kindergärtnerinnen und eine Bibliothek. Der Breslauer Verein blickt auf eine 45jährige Tätigkeit zurück, die sich immer mehr ausgedehnt hat, so dafs er über ganz Schlesien seinen Einflufs geltend macht. Der Frauenbildungs-Verein besitzt ebenfalls einen Volkskindergarten seit 1884.

In Königsberg ist ein Vereinsvolkskindergarten, der auch schon sein 25jähriges Bestehen gefeiert hat und dessen Segen sich seit mehreren Jahren auf einen Kinderhort erstreckt. Mit jedem der dort bestehenden 3 Kindergarten-Seminare sind Kindergärten verbunden, und zwei von ihnen haben Vorschulen. Eine grofse Zahl der in Königsberg ausgebildeten Kindergärtnerinnen haben sich über Ost- und Westpreufsen und die angrenzenden Länder verbreitet, wo sie vielfach in Familien tätig sind. —

In Danzig wurde im Jahre 1867 ein Verein zur Errichtung und Förderung von Kindergärten gegründet, der auch ein Kindergarten-Seminar besitzt.

In Stettin ist ein Vereinsgarten mit einem Knabenhort verbunden.

In Hamburg besitzen der Verein für Fröbelsche Kindergärten, die Gewerbeschule für Mädchen und der Fröbel-Verein, der seit 1860 besteht, je einen Vereinsgarten; ebenso Cassel und Braunschweig. Kindergarten-Vereine haben solche in München (10), Sachsenhausen, Kaiserslautern (mehrere), Pirmasenz, Konstanz; ferner die Fröbel-Vereine in Heidelberg, Leipzig, Speier; die Frauenbildungs-Vereine in Eisenach, Frankfurt a. M., Breslau u. a., der Schwäbische Frauen-Verein in Stuttgart; der Vaterländische Frauen-Verein in Plefs und Neuroda. —

Das Königreich Sachsen ist nächst Preufsen am zahlreichsten mit Vereinskindergärten vertreten; namentlich auch im Verhältnis zu der Zahl der Bewahranstalten. Der Statistik von Otto Janke nach bestehen 61 Kindergärten und 51 Bewahranstalten, 10 Kinderhorte und 5 Krippen. Von den ersten sind 16 in Dresden und unter diesen sind 6 unter der von Frau von Marenholtz gegründeten Fröbelstiftung, in welcher die Kindergärtnerinnen für die Anstalt ausgebildet werden.

In Leipzig wurde der Verein für Familien- und Volkserziehung 1871 von Frau Dr. Goldschmidt gegründet; er besitzt 3 Volkskindergärten; der Fröbel-Verein, sowie der Verein für Volkskindergärten besitzt je eine Anstalt. — In Emden (Ost-Friesland) hat die Gesellschaft tot nut van't allgemeen einen Volkskindergarten im Jahre 1868 gegründet, wie in Holland eine solche, die seit dem vorigen Jahrhundert für das gemeinnützige Wohl gewirkt, auch dort Kindergärten eingerichtet hat. —

d) In Sachsen, sowie in einigen Städten, wo Fabriken zahlreiche Arbeiterfamilien heranziehen, haben die Besitzer Kindergärten eingerichtet, z. B. in Wüstegiersdorf (Schlesien), Schüttorf (Hannover), in Wildungen (Waldeck), in Ratibor (Schlesien). In anderen Orten entstanden sie durch die Wohltätigkeit wohlhabender Herren und Damen. —

Die gröfste Anstalt, die für Kinder von Fabrikarbeitern gegründet wurde, ist wohl die der Herren Dittrich und Hülle in Zyrardow bei Warschau, welche hier mit erwähnt sei, obwohl sie sich in Deutschland befindet. — Die Anstalt wird alljährlich von 1200 Kindern im Alter von 3—7 Jahren besucht und stand unter Leitung der Vorsteherin Frau Elise Kirste, († 1901), 34 Kindergärtnerinnen, 7 Handarbeiterinnen, einiger geprüfter Lehrerinnen und 33 Kinderpflegerinnen, Aufseherinnen, Gehilfinnen usw. Die Kinder schlafen nachmittags, je nach deren Alter, 1—2 Stunden auf Strohsäcken und Kopfkissen, die sie selbst holen und wieder in den am Ende jedes Korridors gelegenen gut ventilierten Schuppen zurücktragen.

Im Winterhalbjahr wird vom November bis Mai in der grofsen Asylküche kräftiges Mittagessen gekocht, das einige hundert ärmster Kinder und Waisen gratis erhalten, die den ganzen Tag im Asyl bleiben, was für die Eltern eine grofse Wohltat ist, während Bemitteltere eine Kleinigkeit, unter dem reellen Werte stehend, dafür zahlen. So gelangen täglich bis 500 Portionen zur Verteilung.

Alle ambulanten Kinder kommen täglich einmal, in der Frühstückspause, zur Vorsteherin, die ihnen in liebevollster Weise, vermittelst der vorhandenen kleinen Apotheke, Hilfe gewährt, wobei die Kleinen ein rührendes Zutrauen und oft aufserordentliche Geduld im Ertragen von Schmerzen an den Tag legen. Alle skrofulösen Kinder erhalten in jedem Winter zweimal täglich Lebertran.

Ein grofser Garten und weite schattige Spielplätze umgeben das ganze Gebäude und ermöglichen den ganzen Sommer hin-

durch den Aufenthalt im Freien, soweit es der Stundenplan erlaubt, wobei die bestens eingerichteten Turnvorrichtungen mit Rundlauf, Wippe, Trapezen, Reck, Ringen usw. benutzt werden. An den Kindern ist das Geld nicht gespart worden, weil es den Erwachsenen zu gute kommt. Diese Anstalt hat sehr durch die Revolution 1905 gelitten.

e) Städtische Kindergärten; solche sind nur wenige in Deutschland zu finden; doch stehen viele unter der Aufsicht des Magistrats und erhalten Unterstützung von demselben. In diesem Fall hat der Schulrat oder Inspektor die Aufsicht über die Anstalt. So gehören auch bei den meisten Vereinskindergärten Schulinspektoren zum Vorstand, wie z. B. im Kindergarten-Verein zu Breslau, wo aufserdem noch für Überwachung der hygienischen Einrichtungen und des Gesundheitszustandes der Kinder ein Arzt angestellt ist. — Leider sind viele Privatkindergärten ohne jegliche ärztliche Aufsicht, obgleich es im Interesse der Eltern und der Kindergärtnerinnen wäre, wenn solche eingeführt würde, weil dadurch mancher Ansteckung vorgebeugt werden könnte. — Städtische Kindergärten finden wir in den Nachbarländern: in der Schweiz, Italien, Ungarn, Holland.

f) Staatliche Kindergärten gibt es in Deutschland noch nicht, obwohl einige unter staatlicher Aufsicht stehen und Unterstützung erhalten, wie z. B. die Anstalten in Gleiwitz, Kattowitz, Petersdorf, Ostrowo, Posen u. a. — In diesem Punkt ist Österreich-Ungarn vorangegangen, denn schon im Jahre 1869 sind die Kindergärten und Bewahranstalten in den Organisationsplan des Volksschulwesens eingefügt worden und der Ministerialerlafs vom 22. Juni 1872 enthält grundsätzliche Bestimmungen für die Errichtung dieser Anstalten. Weiter heifst es in dem Bericht des Vereins für Kindergärten und Bewahranstalten in Österreich (1895): Dadurch wurden die Bestrebungen Fröbels dem Wohle unseres Vaterlandes dienstbar; in Städten und auf dem Lande entstanden Kindergärten in gröfserer Zahl und viele Bewahranstalten wurden nach Fröbels Erziehungsgrundsätzen umgestaltet. —

In der Schweiz hat der Kanton Genf den Anfang gemacht, und laut der letzten Nachrichten sind andere Kantone dem Beispiele gefolgt, indem sie die Kindergärten den Volksschulen anschlossen. —

Das Volksschulgesetz von 1894 hat in England die Tore für Fröbel noch weiter geöffnet; und in Nord-Amerika erschliefst sich ein Staat nach dem anderen seiner Erziehungsweise; während die Kindergärten in Japan seit 1868 die erste Stufe des ganzen Schulorganismus bis zur Universität bilden. Es gibt dort laut der letzten Nachricht (1896) 128 öffentliche Kindergärten, für die die Regierung und die Kaiserin grofses Interesse zeigen; sie sind in hübschen Gebäuden untergebracht. Aufserdem gibt es in Japan noch 49 Privat-Kindergärten. —

Es ist hier nicht die Absicht eine genaue Statistik aller Kindergärten-Anstalten anzugeben, sondern nur eine Übersicht, die anderen Werken zur Vervollständigung überlassen werden mufs.

Eisenach. E. Heerwart.

Kindergarten und Schule

Einleitung. 1. Die Vermittlungsklasse (Fröbel). 2. Nach Fröbels Zeit. 3. Vom Standpunkt der Kindergärtnerin aus.

Die organische Verbindung zwischen dem Kindergarten und der Schule ist seit Begründung der erstgenannten Anstalt, also schon seit 66 Jahren, Gegenstand der Besprechung in Lehrer- und Erziehungskreisen, auf Versammlungen der Fröbel- und Kindergarten-Vereine, und vieler wertvoller Schriften gewesen. Nicht minder haben Kindergärtnerinnen das Bedürfnis gefühlt und den Wunsch ausgesprochen, dafs die Kinder, die zwei Jahre von ihnen erzogen und vorbereitet worden waren, in ähnlicher Weise weiter geführt und in ihrer Entwicklung nicht unterbrochen werden möchten, sondern dafs die Schule ihnen entgegen kommen und auf der angefangenen Grundlage fortsetzen möchte, was dem Wesen des Kindes entsprechend angebahnt war. —

Die Kindergartenzeitung, welche 1860 gegründet und von Gotha und Weimar aus 34 Jahre, seit 1893 von Berlin aus redigiert wird, enthält die Ansichten bedeutender Fröbelfreunde, Schulmänner und Ärzte über die Notwendigkeit der Ver-

bindung. Wir brauchen nur die Namen der Herren Köhler, Schmidt, Seidel, Pappenheim, Bähring, Fiedler, Schreber, Dietrich zu nennen, vor allem an den Vortrag des Herrn Dr. Richter aus Leipzig zu erinnern, um zu beweisen, dafs die Angelegenheit von allen Seilen erörtert worden ist. Die Vorschläge kann man im folgenden zusammenfassen:

1. **Die Vermittlungsklasse (Fröbel).** Der Übergang vom Kindergarten zur Schule müfste durch eine Zwischenklasse hergestellt werden. Wer soll diese führen? Die Kindergärtnerin würde dazu der Vorbildung einer Elementarlehrerin bedürfen, folglich eine dazu geeignete Anstalt besucht haben müssen, um den ersten Elementar-Unterricht übernehmen zu können, oder die Lehrer der Elementarklasse müfsten einen Fröbel-Kursus durchgemacht haben, um mit den Kindern die bisher ihnen bekannten Beschäftigungsmittel in gehobener Weise fortsetzen zu können. Für beide Teile gibt es keine Einrichtungen dazu, folglich unterblieb die Übergangsklasse und ziemlich unvermittelt werden die 6 jährigen Kinder der Schule zugeführt. Es fehlte also an Personen, die sich derselben hätten annehmen können; obwohl viele Kindergärtnerinnen, die in Familien wirken, den Elementar-Unterricht übernehmen und manche, die eine Privat-Anstalt haben, die Erlaubnis zur Erteilung desselben erwerben.

Wie dachte sich nun Fröbel eine Vermittlungsklasse? Hierauf möge ein Brief Fröbels Antwort geben: »Marienthal, 25. Mai 1852. Sie wünschen von mir einen Nachweis über die Führung der Vermittlungs- oder Vorschule, der Verknüpfung zwischen dem Kindergarten und der reinen eigentlichen Lernschule. Es wird mir dies freilich schwer werden, indem es hier noch der Anschauung gilt, welche ich meinen Schriftworten nicht hinzufügen kann. Jedoch will ich es versuchen:

Die erste Stufe ist die Kindheitsstufe; sie zerfällt wieder in den ersten Abschnitt der überwiegenden Kindheitspflege, besonders zur körperlichen Kräftigung und Erstarkung des Kindes, und in dem zweiten Abschnitt der sorgsamen Körper-, Glieder- und Sinnenentwicklung und Gebrauch. Diese Säuglingsstufe knüpft das Kind überwiegend noch an die Arme und auf den Schofs der Mutter. An die erste Stufe schliefst sich mit ihr zusammenfliefsend die zweite Stufe, die der Familien- und Kinderstufe. Durch den, dem Kinde freigegebenen Zimmerraum entwickelt sich das Kind zu ganz selbst- und freitätigem Gebrauch seines Körpers, seiner Glieder und Sinne, und ganz besonders zu vollständiger Entwicklung seiner Sprachfähigkeit, so dafs es wenigstens im stande ist, sich über alle seine Bedürfnisse genügend mitzuteilen und den ganz einfachen Lebensforderungen, die sich besonders auf Raumesveränderungen und Tätigkeiten beziehen, Folge zu leisten. Diese beiden Stufen bilden in sich ein Ganzes und einen gewissen Gegensatz zum Kindergarten. An die Haus-, Familien- und Kinderstubenzeit schliefst sich die Kindergartenstufe als dritte Hauptstufe an, denn das Kind tritt in ein neues Lebensverhältnis und dies soll von der Kindergärtnerin sorgsam und sinnig betrachtet werden. Das Kind tritt als Einzelnes einer Mehrheit von Lebensgenossen gegenüber, wird zugleich als Glied eines Ganzen betrachtet und wie es vom Ganzen Gewinn und Vorteil hat, so hat es auch Verpflichtungen gegen das Ganze. Hierin liegt das menschlich Bildende, was sich die Kindergärtnerin recht klar zum Bewufstsein zu bringen hat, um das Kind recht sorgsam in dieses neue Verhältnis einzuführen und solches recht fruchtbar für dasselbe zu machen.

Zweitens tritt das Kind einer Mehrheit von Gegenständen gegenüber, die es zum vergleichenden Anschauen, zum Nachdenken, zur Ausbildung des Verstandes führen, obgleich das unbewufst und ungeahnt geschieht. Die mancherlei Gegenstände, die das Kind wahrnimmt und anschaut, werden zugleich Gegenstände der schaffenden Willenstätigkeit, also Mittel zur Erkenntnis seiner schaffenden Kraft und deren Ergebnisse; sie lehren das Kind durch die Sache und das Tun unmittelbar erstlich die Dinge selbst, zweitens ihre Verhältnisse zueinander und drittens ihre Entstehung und Entwicklungsweise, wie viertens ihre Fortwirkung kennen. —

Alles dies mufs die Kindergärtnerin sich klar zur Einsicht bringen, ehe sie das Kind

zur dritten Hauptstufe zur Vermittlungsschule überführt. In dem Kindergarten handelt es sich blofs um das Anschauen — Auffassen — um das Tun — das richtige Bezeichnen durchs Wort — wie um das richtige Bezeichnen des Hervorgebrachten, doch noch nicht um die von dem Gegenstande losgerissene Erkenntnis oder Kenntnis.

Gegenstand und Kenntnis, Anschauung und Wort sind noch ein innig Einiges wie am Menschen Leib und Seele. Diese Bildungsstufe des Kindergartens mufs als eine scharf begrenzte festgehalten werden; sie schliefst die abgezogene (abstrakte) reine Erkenntnis, das selbständige Denken noch völlig aus; dazu führt erst die dritte Hauptstufe, die der Vermittlungsschule. Der Namen bezeichnet schon ihr Wesen. Sie steht verbindend zwischen dem Kindergarten und der eigentlichen Lern- oder Begriffsschule, das Wesen beider teilend, d. h. von der Sachanschauung zum Begriff übertretend.

Das bestimmte und klare in sich geschlossene Ergebnis des Kindergartens ist also: klare Auffassung und Anschauung des Gegenstandes, seiner Eigenschaften, Verhältnisse, Entstehung, Fortentwicklung und seines Zusammenhanges mit dem Leben. Geknüpft an das Wort und an die schaffende Tätigkeit sind Formen und Gebilde hervorgerufen worden, die als Lebens-, Erkenntnis- und Schönheitsformen dem Wesen des Kindes, nämlich seinem Willens-, Denkens- und Gefühlsleben entsprechen. Dadurch, dafs das Kind von dem Einfachen und der Einheit zur Mannigfaltigkeit, von da wieder zur Einheit geht und auf diesem Wege Gegensätze findet und dieselben verbindet, wird es tatsächlich aber unbewufst in Gesetze eingeführt, ja eingelebt. Unter diesen ist es hauptsächlich das Entwicklungsgesetz, dessen stete Anwendung dem Zerstreuungstrieb, namentlich in dem Knaben entgegenwirkt, aber den Trieb zu schaffender Tätigkeit weckt. Das kann an der Kugel und am Würfel gezeigt werden, von denen als Ganzes man zu den Teilen, dem durchsichtigen fortschreitet, nämlich zu den Flächen, Linien (Legetäfelchen, Stäbchen, Erbsenarbeiten) und von diesen wieder zu dem Würfel und der Kugel emporsteige. Dieses geschieht durch kindliche Beschäftigungen und Spiele mit dem Material bei Auffassung, Anschauung und einfachem Machen, Umwandeln, Tun ohne alle weitere Reflexion.

In solcher organischen Weise müssen Sie das Wesen und die Mittel des Kindergartens vorführen. — — —

Beispiele: Die Finger der Kinder sind zum Zeichnen noch zu schwach, darum vertritt das Stäbchenlegen und das Kreisemachen mit dem Griffel die Stelle; aus den Kreisen lassen sich zwar schon Blumen- und Blattbilder entwickeln; jedoch gehört das Zeichnen, wie Farbenübungen und die eigentliche Gesangsübung, das Singen im Kindergarten ist nur Vorbereitung in die Vermittlungsklasse.

Nehmen Sie noch hinzu, dafs das Kind durch die Bewegungsspiele ins gesellige Leben, durch die Pflege der Gärtchen zum Schöpfer geführt und in ihm das Gefühl geweckt wird, sein eigenes Leben zu pflegen, wozu ihm das Beispiel Jesu zur Richtschnur dient, so ist das Kind als Zögling und der Kindergarten in seiner vollendeten Ausbildung an der Schwelle der Vermittlungsschule angelangt.

Was macht den Unterschied zwischen Kindergarten und der eigentlichen Lernschule aus? Man kann es so charakterisieren: Im Kindergarten ist das Kind, sein Wesen und die Erstarkung, Kräftigung, Entwicklung, die Hervorziehung, die Erziehung desselben die Hauptsache; in der Lernschule ist das Umgekehrte. Hier ist der Gegenstand, sein Wesen, die Erkenntnis, Anschauung und Auffassung seiner Eigenschaften und seiner Verhältnisse die Hauptsache: hier wird der Gegenstand durch das Denken, die innere Vorstellung, gleichsam die Entkleidung vom Körper (Abstracta) die Hauptsache. —

Die Vermittlungsschule bildet also den Übergang von der Realen- und Sachanschauung zur Denkanschauung. Die Führung der Vermittlungsschule ist darum schwierig, weil sie die genaue Kenntnis des Wesens des Kindergartens und dessen Einzelheiten, als auch die allgemeine Kenntnis der Lernschule, ihrer Gegenstände und ihrer Forderungen voraussetzt. —

Wer darum sich die vollständige Führung einer Vor- und Vermittlungsschule zur Aufgabe setzt, mufs, wenn diese Führung wirklich auf Vollkommenheit und Vollständigkeit Anspruch macht, mindestens

einen Bildungskursus von einem Jahre durcharbeiten. Wegen dieses Mangels an Durchbildung für die Vermittlungsschule ist ihre Ausführung auch gröfstenteils so unvollständig, und wegen der Doppelseitigkeit der Ausbildung, welche sie fordert, ungeachtet ihrer hohen und grofsen Wichtigkeit, selbst von seiten der Lehrer noch sehr selten. —

Die Vermittlungsschule würde sich an die Spiele anzuschliefsen haben, in denen das Kind z. B. seinen Ball in drei Richtungen schwingt: vor- und rückwärts, rechts und links, auf und ab. Das sind genau die Richtungen, in denen sich Körper ausdehnen und wenn dem Kind Raumverhältnisse klar gemacht werden sollen, so hat es diese drei Dimensionen zu lernen. Im Kindergarten das Spiel und die Anschauung, in der Vermittlungsschule wird daran angeknüpft; sie bestätigt durchs Wort die Richtung der Ballbewegung. Oder: Im Kindergarten hat das Kind den Würfel der dritten Gabe in Halbe, Viertel und Achtel geteilt, um damit zu bauen, jetzt lernt es diese Teile zusammensetzen, Hälften mit Hälften vergleichen usw. Von dem Körper wird das Kind nun zur Ziffer geleitet und gerade die Lehre von der Zahl knüpft sich an die Anschauungen und Spiele im Kindergarten. Auf diese Weise wird das Kind in die Kenntnis von Gröfsenverhältnissen in so grofsem oder geringem Umfang, als es der Ansicht des Lehrers und dem Bedürfnis des Schülers und der Schule entspricht, eingeführt. Besonders eignet sich die fünfte Gabe und die Erbsenarbeiten für diese Stufe, um auf die »Unterrichtsschule« vorzubereiten. Ich gebrauche diese verschiedenen Ausdrücke, um Ihnen Gelegenheit zu geben, möglichst scharf das Wesen der Vermittlungsschule zu erfassen. — —

Den Schlufsstein der Kindergartenbeschäftigungen würden die Formen bilden, welche sich aus dem Würfel entwickeln lassen. Diese können aus Ton, Rüben geschnitten werden. Sie sehen diese in den Körperkasten mit den 14 Fest- oder Kristallgestalten.

Das Kind ist unterdes Knabe oder Mädchen geworden; es ist geschickt und fähig und nach keiner Richtung hin fehlt die Anknüpfung; Keime sind überall vorhanden, sie harren nur der Weiterentwicklung, um vom Unbewufstsein durch das Bewufstwerden zum Bewufstsein zu gelangen; dazu diente die frühere Stufe, der Kindergarten, als Grundlage. —

Mit dieser geweckten Ahnung soll nun der reife Knabe, das reife Mädchen aus der Vermittlungsschule oder wenn man will, aus der Begründungsschule — in die Lehr- und Denkschule eintreten, aus welcher sie später wieder heraus und in die Berufs- und Lebensschule eintreten.

Behalten Sie, zur vollständigen Erfüllung dessen, was die Führung der Vermittlungsschule fordert, stets das Bild und Leben eines Baumes in Allseitigkeit seiner Verrichtung und seiner Verhältnisse vor Augen, dann werden Sie gewifs keine Ihrer Pflichten unerfüllt, keine Anlage, Kraft und Bestimmung Ihres Zöglings unentwickelt lassen.

Der Zögling wird eingeführt worden sein in die Sprachkunde und Zeichenkunst und wird von der Anschauung und Umgebung zur Aufsenweltsbetrachtung, von dem einfachen Lied in die Gesangsübungen, von dem Garten in die Pflanzen- und Erdoberflächenkunde, von dem Bach, den Wiesen, dem Wald in die Erdbeschreibung, von den Gebilden aus Ton in die Darstellung von Bergen und Tälern, von dem Ausstechen der Blumen und Tierumrisse zu denen von Ländern fortschreiten. An die Aufsenweltsbetrachtung knüpft sich hauptsächlich das Zeichnen und Malen an. Von der Naturgeschichte schreitet das Kind zur Menschengeschichte vorwärts, und zwischen dem Leben des Menschen werden wieder viele Beziehungen zu dem der Pflanzen gefunden. Dann keimen die Mahnungen und Lehren Jesu zum Verständnis: »Sehet die Lilien auf dem Felde.« »Wie kann man Trauben von den Dornen und Feigen von den Disteln ernten.« »Es ging ein Säemann aus, zu säen Samen.« »Ich bin der Weinstock und ihr seit die Reben.« — Und nicht allein in christlich-religiöser Beziehung ist der Baum und die ganze Pflanzenwelt wichtig für das Kind; es hört die deutsche Eiche als Sinnbild des deutschen Volkes preisen; es hört von der Veredelung der wilden Obstsorten sprechen. Was sind also diese veredelten Fruchtbäume? Antwort: »Gottes-, Natur- und

Menschheitswerke« und so kann auch der einzelne Mensch in seiner vollendeten Erziehung ein »Gottes-, Natur- und Menschenwerk« werden.

2. Nach Fröbels Zeit. Hören wir nun, wie der Plan einer Vermittlungsschule von Fröbels Nachfolgern, von Schulmännern und Ärzten weiter verfolgt und formuliert wurde.

Von Bedeutung ist vor allem die Darlegung des Dir. A. Köhler von Gotha (1866): Was verlangt die Elementarschule von dem Kindergarten? Die Antwort mancher Lehrer ist: Wir verlangen von den der Schule zugeführten Kindern nichts und die unter ihnen sind uns die liebsten, welche sich bis zu ihrer Schuleinführung in der ungebundensten Freiheit bewegt haben. Dem werden folgende Sätze entgegengestellt:

1. Die Schule verlangt von den aus dem Kindergarten ihr zugeführten Kindern, dafs sie sich willig und gern in den Kreis ihrer Mitschüler einordnen, überhaupt den geselligen Tugenden Rechnung tragen.

2. Sie verlangt, dafs die Kinder mit Aufmerksamkeit und Interesse den kindlichen Gesprächen, Unterhaltungen und Erzählungen des Lehrers folgen.

3. Sie verlangt, dafs die Kinder das Vorgesprochene schnell, laut und ziemlich richtig nachsprechen können.

4. Sie verlangt, dafs die Kinder senkrechte, wagrechte und schiefe Striche leidlich schreiben können.

5. Dafs die Kinder die Unterschiede der verschiedenen Buchstabenformen leicht auffinden.

6. Dafs die Kinder die hauptsächlichsten Richtungen, Bewegungen, Tätigkeiten und Gegenstände ihrer Umgebung richtig benennen können und umgekehrt, dafs sie mit jeder dieser Benennungen auch die richtige Anschauung verbinden.

7. Dafs das Taktgefühl der Kinder geübt worden ist.

8. Dafs die Kinder die Zahlen Eins, Zwei, Drei genau von einander unterscheiden und zehn Dinge präzis abzählen können.«

1868 hielt Fr. Dietrich einen Vortrag über »Die Notwendigkeit einer organischen Verbindung des Fröbelschen Kindergartens mit der Volksschule.« (17. Lehrerversammlung zu Cassel.) In diesem wertvollen Vortrag kommen folgende Sätze vor:

»Die Kindesnatur ist eine durch und durch poetische, die allem Leblosen Leben einhaucht. Bei diesem Naturtrieb hat Fröbel das Kind erfafst. Seine Erziehung basiert demnach vollständig auf der Natur. Aber sie ist auch eine naturgemäfse in den Mitteln. — Fröbel entwickelt den ganzen Menschen. — Die bezweckte planmäfsig betriebene Erziehung des Kindes hebt nicht erst in der Elementarschule, sondern schon im Kindergarten an. — Der Kindergarten ist keine Spielschule, sondern eine Schule des Lebens en miniature. — Die Kinder lernen, aber sie wissen's nicht. — Elternhaus, Kindergarten und Schule müssen einerlei Pädagogik haben. — Der Segen dieser Erziehung mufs Gemeingut des ganzen Volkes werden. — Nicht nur ratlich, sondern sogar notwendig erscheint es mir, dafs sich für diesen Zweck die Kindergärtnerinnen in der Folgezeit so weit ausbilden, dem Staate durch ein Examen den Nachweis zu führen, dafs sie berechtigt sind, in der Volksschule zu arbeiten.« —

Ferner sind die Thesen aus Aug. Köhlers Vortrag auf dem Philosophen-Kongrefs zu Prag zu nennen:

1. Der erste Grund dieses anzustrebenden Umschwungs mufs gelegt werden durch eine auf Fröbels Erziehungs-Grundsätzen ruhende Pflege der Kinder von der Wiege an und in lückenloser Folge bis zum Eintritt in die Schule.

2. Es müssen alle Volksschulen und vor allem die Mädchenschule mit einem Fröbelschen Kindergarten in organische Verbindung treten.

3. Es sind weibliche Fortbildungsschulen zu gründen, in welchen jede Schülerin einen Kursus der Kindergartentheorie und Kindergartenpraxis zu besuchen hat.

4. Die Volksschule hat auf dem im Kindergarten gelegten Grund fortzubauen und das von Fröbel gefundene Prinzip der Darstellung in Anwendung zu bringen.« Im Anschlufs an diese Thesen drückt Prof. Dr. Leonhardi von der Universität in Prag seine Übereinstimmung aus und bemerkt, dafs er den Kindergarten als eine nicht hoch genug zu schätzende Schule des Individualisierens bezeichne.

Über die Verbindung des Kindergartens mit der Schule äufsert sich sodann Dr. Marquart:

»Der Kindergarten kann als Grundlage einer charakterbildenden Schule, also einer echten Erziehungsschule in vollem Sinne des Wortes dienen, wenn die darauf gegründete und mit demselben in Verbindung stehende Schule sich die Aufgabe stellt, dem im Kindergarten waltenden Ton der reinen Natürlichkeit und ungetrübten Menschlichkeit, wie er, unter Kindern von so zartem Alter fast ohne unser Zutun in erfreulicher Weise sich gestaltet, auch auf den folgenden Altersstufen in allen Stücken treu zu bleiben und selbigen ungetrübt zu erhalten sucht.«

In der Sektion für Fröbelsche Erziehung während der allgemeinen Lehrerversammlung in Berlin 1869 hat Herr H. Pösche folgende Thesen über die »Entwicklung des Kindergartens in der Volksschule« formuliert und begründet.

1. »Es müssen die einzelnen Seiten des Kindergartens auf der sog. Vermittlungsstufe Fröbels mit den verwandten Stoffen der Schule organisch vermittelt werden.«

2. Die Vermittlung, resp. die Reform der Volksschule geht organisch von unten nach oben. Daher müssen die deutschen Volkslehrer dringend aufgefordert werden, sich mit den Schriften Fröbels und dem Kindergarten gründlich vertraut zu machen.

3. Die Verknüpfung wird wesentlich erleichtert, wenn der Verfrühung des Elementarunterrichts (wie z. B. des Lesens) vorgebeugt wird.

In der Berliner Konferenz über Fragen des Volksschulwesens und der Kindergärten wurde die Angelegenheit unter dem Vorsitz des Herrn Ministers Dr. Falk beraten und die Errichtung von Kindergärten im Anschlufs an die Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare empfohlen.

Die Verbindung des Kindergartens mit der Schule ist ferner in einer Reihe von Aufsätzen eingehend von Franz Schmidt, Redakteur der Kindergartenzeitung (1875), behandelt worden, welche mit den Worten schliefsen: »Soll aber von einer Verbindung ferner gesprochen werden, so ist vor allem nötig, dafs erst noch Kindergärten in gröfserer Zahl gegründet werden. Für jetzt geht diese Wohltat allen Dörfern und den meisten kleineren Städten verloren, und doch wären Kindergärten für unsere gesamte Volkswohlfahrt von unendlicher Wichtigkeit.«

Der Fröbelverein in Berlin wirkte seit seiner Bildung nach aufsen hin besonders durch Ausschreibung des Preisthemas: »In welcher Weise ist die organische Verbindung zwischen Kindergarten und Schule herzustellen? Diese Frage ist von Herrn Direktor Dr. Carl Richter aufs beste gelöst worden und müfste im ganzen Umfange gelesen werden. (Jahrgang 1847. Kindergarten und Elementarschule. S. 97 und 71, Organ des deutschen Fröbel-Verbandes.)

In demselben Jahrgang ist ebenfalls die Antwort des Herrn Dr. Weber zu finden und das Programm des deutschen Fröbel-Verbands, worin der 4. Satz lautet:

Der deutsche Fröbel-Verband bemüht sich, dem Kindergarten einen Anschlufs an die Elementar- und Volksschulen zu verschaffen.

Aus Zürich (1895) geht uns vom Herrn Lehrer Heinrich Wegmann, dem eifrigen Förderer des Schweizerischen Kindergartenwesens, folgende erfreuliche Nachricht zu: »Wir Freunde der Kindergartensache hatten die Genugtuung zu erleben, dafs der Kindergarten in den städtischen Schulorganismus aufgenommen wurde, freilich noch mit etwelcher Beschränkung. Wir hoffen aber mit Grund, dafs dieses Institut, für welches auch hier gar manchenorts noch so wenig Verständnis sich zeigt, in wenig Jahren die Anerkennung sich erwerben wird, die es verdient. Zur Zeit sind von der Stadt Zürich im ganzen 17 Kindergärten übernommen worden und es ist in Aussicht genommen, ihre Zahl so zu vermehren, dafs in wenig Jahren alle Kinder vom zurückgelegten 4. bis 6. Lebensjahre in diesen Instituten Aufnahme finden sollen. Mit der wachsenden Einsicht in die grofse soziale Bedeutung gut geleiteter Kindergärten wird es dann auch möglich werden, den inneren Ausbau nach Kräften zu fördern.« — —

Soweit zitieren wir die Ansichten von Pädagogen, die in der Kindergarten-Zeitung niedergelegt worden sind. Die Zahl ist nicht erschöpft, aber sie gibt ein Bild von den Verhältnissen, wie sie jetzt noch in

Deutschland bestehen, während in anderen Ländern die Verbindung zwischen Kindergarten und Schule schon vollzogen wurde. Am meisten günstig liegen die Verhältnisse für Privatunternehmen in England, wo jedem Kindergarten mit Hinzuziehung geeigneter Kräfte, die Gelegenheit für den Anschlufs den Schulklassen gegeben war. An vielen Hochschulen für Mädchen wird ein Kindergarten als unterste Klasse beigegeben und die Kindergärtnerin rückt nicht selten mit ihren Schülern aufwärts und macht dann noch ihr Lehrerinnen-Examen. Durch die Verhältnisse unterstützt gründete Unterzeichnete im Jahre 1862 ihren Kindergarten in Dublin, aus dem sich im Lauf von 12 Jahren eine achtklassige Anstalt organisch entwickelte, die natürlich viele der Beschäftigungen, namentlich aber das Fröbelsche Zeichnen fortsetzte und es mit dem Freihand-Zeichnen nach der Natur verband. Auch in dem Kindergarten-Seminar, welches von der British and Foreign School Society als Zweig-Anstalt des grofsen Lehrerinnen-Seminars in Stockwell-London gegründet wurde und dem Unterzeichnete 9 Jahre vorstand, wurde ein Kindergarten mit Schule verbunden, damit die Kindergärtnerinnen sich in denselben üben sollten. Der Übergang zum Lesen, Schreiben und Rechnen war so allmählich, dafs er den Kindern wie selbstverständlich erschien und keinerlei Schwierigkeiten bot. Ausnahmsweise wurde einmal ein siebenjähriger Knabe aufgenommen, der vorher nicht im Kindergarten gewesen war, an dem man deutlich den Unterschied sah; denn ihm wurde alles schwer, weil Sinne und Hände nicht vorbereitet waren, etwas Neues zu erfassen.

Ferner möchte ich noch auf die »Erziehung der Gegenwart«, Organ des »Allgemeinen Erziehungs-Vereins«, begründet von Bertha von Marenholtz-Bülow. Jahrgänge 1880 bis 1889 hinweisen. In ihrem Buch »Arbeit und die neue Erziehung« hat sie einen trefflichen Artikel über die Vermittlungsklasse geschrieben. Durch diese Schriften, die viele wertvolle Abhandlungen aus dem ganzen Gebiet der Erziehung enthalten, zieht sich derselbe Gedanke, dafs Kindergarten und Schule verbunden werden sollten.

3. Vom Standpunkt der Kindergärtnerin aus. Die Verbindung des Kindergartens mit der Schule ist schon lange der Wunsch der Kindergärtnerinnen gewesen, denn sie fühlen, nachdem sie die Kinder bis zum Eintritt in die Schule erzogen haben, dafs ihnen dieselbe nicht entgegenkommt. Mit ihnen bedauern die Eltern, dafs so vieles nun aufhören mufs, was die Kinder gerne taten. Freilich wird denselben der Kindergarten zuweilen auch als ein überwundener Standpunkt vorgestellt, wohingegen es eine Stufe ist, auf der die andern erst erklommen werden können. Viele Kinder bleiben der Kindergärtnerin im Herzen treu und denken gern an die Kindergartenzeit zurück.

Es ist ein grofser Schritt für sie, wenn sie der Führung eines Mannes anvertraut werden, nachdem sie bei Eltern und Kindergärtnerin, die stundenweise Mutterstelle vertritt, die ersten 6 Jahre zugebracht haben. Es macht den Kindern zwar Freude, etwas Neues zu lernen, ihre Kräfte anzustrengen, aber das Neue, Unbekannte soll noch mit dem Bekannten verknüpft werden. Wie kann das geschehen, wenn der Lehrer keine Kenntnis von dem Wesen und der Methode des Kindergartens hat? Das Fremde in der Schule ist dem neu eintretenden Kinde die Beschränkung der Selbsttätigkeit, das Zurückdrängen des Darstellens mit dem Gelernten, woher denn wohl auch ihre innere und äufsere Unruhe entstehen mag, die der Lehrer als »Flatterhaftigkeit«, Mangel an »Sitzfleisch« tadelt.

Die heutige Schule ist nicht dieselbe von früheren Zeiten, wo man sich vor dem Lehrer fürchtete, obwohl er auch jetzt noch von unvernünftigen Eltern als streng und immer strafend hingestellt wird. Die Pädagogik ist mit ihren Schwesterwissenschaften, Psychologie und Ethik, human geworden, und doch ist es ein grofser Schritt in die Schule, der leicht überbrückt werden könnte, wenn der Kindergarten mit ihr äufserlich und innerlich verbunden wäre. Nehmen wir nur das Beispiel aus dem täglichen Leben: die 4—6jährigen Kinder gehen in den Volkskindergarten am einen Ende der Stadt und die 7—8jährigen und älteren Geschwister ans andere Ende. Was für eine Erleichterung wäre es, wenn Geschwister zusammen kommen und gehen könnten! — Obwohl der Kindergarten nicht nur der Schule wegen da ist, so bereitet er doch auf dieselbe vor und die Mittel, die er be-

nutzt, sind doch die erwiesene Grundlage für den Unterricht; sie enthalten die Elemente: Farbe, Form, Zahl, Schall und Laut. In der Schule brauchen sie nur auf einen höheren Standpunkt gehoben, das Leichte zum Schweren, das Nahe zum Fernen, das Konkrete zum Abstrakten geleitet zu werden, anstatt in Ermangelung der Zwischenglieder auf vernachlässigte Anfänge zurückgreifen zu müssen. Die Übungen mit der 5. Gabe, mit dem Zeichnen, mit dem Flecht- und Faltblatt und den Erbsen- und Tonarbeiten geben ein stufenweises Bild vom Leichtesten zum Schweren, vom Spiel zur Arbeit, von Fertigkeit zur Kunst. —

Fragen wir uns nun:

Was hat ein Kind in einem gut organisierten Kindergarten gelernt?

1. Das Kind hat den Kindergarten zwei Jahre lang regelmäfsig und pünktlich besucht, wodurch es sich neue Gewohnheiten angeeignet hat, die in der nächsten Klasse von grofsem Nutzen sind.

2. Das Kind ist Sommer und Winter ausgegangen und hat sich an den Witterungswechsel gewöhnt, wodurch die Gesundheit gestärkt und Mut und dadurch Kraft für die kommende Arbeit gewonnen worden ist.

3. Das Kind ist mit anderen Kindern umgegangen, hat sich an Geselligkeit gewöhnt, hat die Rechte anderer zu beachten gelernt, hat geholfen und sich freundlich gegen erwiesene Freundlichkeit gezeigt.

4. Das Kind hat Vergnügen an der Arbeit gefunden und mit leichten Übungen sich auf schwerere vorbereitet.

5. Das Kind hat Gegenstände nicht allein gesehen, sondern mit ihnen hantiert und einen Vorrat von konkreten Anschauungen aufbewahrt; es kann nun dem Lehrer folgen, wenn er von entferntern Sachen spricht, weil diese durch Form, Zahl, Farbe mit den ihm bekannten Dingen verwandt sind.

6. Das Kind hat die Namen von mancherlei Dingen gehört, die Bedeutung der Worte, der Eigenschaften und den Gebrauch verschiedener Stoffe und Werkzeuge damit in Verbindung gebracht.

7. Das Kind hat Gesang gehört und hat mitgesungen; es hat Musik gerne und kann seine Bewegungen dem Rhythmus anpassen und passende Worte mit der Melodie verbinden. Im Lied hat es die Taube in ihrem Flug, den Hasen im Felde, die Fische im klaren Bache begleitet; es hat die goldene Sonne, den silbernen Mond und die Sterne, den glitzernden Schnee, Wiesen- und Gartenblumen besungen; es hat seine Stimme im Dank zu dem Geber aller Güter erhoben.

8. Das Kind hat zugehört, wenn Geschichten, die besonders für seine zarte Altersstufe und seine Verstandsfähigkeiten ausgesucht werden, und wenn es auch dieselben noch nicht zusammenhängend und in logischer Ordnung fliefsend wieder erzählen kann, so hat es doch den Sinn derselben begriffen.

9. Was haben die Hände im Kindergarten getan? In Beziehung auf Fröbels Grundsatz, dafs »können besser als wissen« ist, haben die Hände den Ball gerollt, geworfen und gefangen, die Bausteine in allen möglichen Richtungen gestellt; sie haben Papier gefaltet, geschnitten, verschnürt und gestochen, sie haben Holzstäbe, Ringe, Faden verbunden, gelegt; sie haben gezeichnet, gemalt und mit Ton geformt.

10. Was kann man nun von Händen erwarten, die durch diese verschiedene Art und gymnastische Spiele biegsam und kräftig gemacht worden sind? Was von Augen, die gelernt haben, die Farben von Bällen, Papier und Wolle zu unterscheiden und Schönheit und Symmetrie von Formen; und die Entfernung von Gegenständen nach Zoll und Meter zu schätzen; von Augen, welche genau Zahlengruppen dem Geist zugeführt haben — Augen, welche nun diese aufgenommenen Bilder widerspiegeln?

11. Die Sinne, die überhaupt kräftig entwickelt worden sind, bilden die Vermittlung zwischen der Aufsen- und Innenwelt, werden stets bereit sein, dem Geiste Dienste zu leisten, wenn es neue Eindrücke aufnehmen will.

12. Vor allem aber hat sich das Kind in einer Atmosphäre von Liebe, Freundlichkeit, von sittlichem und religiösem Einflufs bewegt, die mit derjenigen im Elternhaus, woher das Kind täglich kommt und wohin es zurückkehrt, übereinstimmt. —

Wenn nun die Vermittlungsschule solch vorbereitete Kinder aufnimmt, so weifs sie, auf welcher Grundlage weiter zu bauen ist und das Prinzip der stetigen, ununterbroche-

nen Erziehung kann weiter befolgt werden. Jede durchgemachte Stufe wird zu einer höheren erhoben; man geht naturgemäfs vom Leichten zum Schweren fort; Gedichte und Erzählungen erweitern den Sprach- und Gesichtskreis, Gefühle werden vertieft und Begriffe geschärft durch neuen Unterrichtsstoff, Lesen wird ohne Schwierigkeit gelehrt, weil das Ohr für den Laut der Silben und Worte und das Auge für die Form der Buchstaben vorbereitet ist.

Das Schreiben ist erleichtert, weil die Hand an das Halten verschiedener Werkzeuge, namentlich an den Bleistift gewöhnt ist.

Das Rechnen ist eine direkte Fortsetzung der Zahlenübungen mit Stäbchen, Bausteinen und Flechtstreifen; Gartenarbeit und Tierpflege werden fortgesetzt.

Die Heimatkunde tritt an die Stelle des Bauens mit der 5. und 6. Gabe, mit welcher die Gebäude des Ortes, Brücken, Schlösser, Denkmäler nachgeahmt worden waren.

Das Zeichnen geht vom Netz zum Freihand-Zeichnen, vom kleineren zum gröfseren Mafsstab über. Erfindungen werden fortgesetzt. Gegenstände werden nach der Natur gezeichnet. Formenlehre schliefst sich an das Falten, die Legetäfelchen, die 5. Gabe, Erbsenarbeiten an; jede Beschäftigung kann in das genannte Formenzeichnen überleiten.

Die gymnastischen Übungen schliefsen sich unmittelbar an die Bewegungsspiele an; ebenso werden Spaziergänge fortgesetzt und mit ihnen der Beobachtungs- und Anschauungskreis erweitert. Feste und feierliche Begebenheiten werden begangen und mit der Geschichte und dem Kirchenjahr in Zusammenhang gebracht. — Alle diese Unterrichtszweige sind unmittelbar aus dem im Kindergarten gelernten hervorgegangen und können wiederum in der Schule verwendet und weitergeführt werden. Die Kindergärtnerin würde in diesem Falle nicht mehr zu bedauern haben, dafs das von ihr Angebahnte abgerissen und vergessen wird oder vergeblich gewesen ist.

Eisenach E. Heerwart

Kindergarten-Seminare

Als Theodor Hoffmann im Jahre 1859 seine Mitteilungen über den Stand der Kindergärten und der Anstalten zur Ausbildung für Kindergärtnerinnen der Generalversammlung der vereinigten Bürgerkindergärten in Hamburg vorlegte, konnte er nur die Anstalten von Henriette Breymann (Frau Schrader †), die von Herrn Dr. Marquardt, von Fräulein Glöckner, beide in Dresden, und die in Hamburg bestehende nennen. Das Kindergarten-Seminar in Gotha war soeben mit 6 jungen Mädchen von Hrn. Aug. Köhler eröffnet worden. Jetzt, im Jahre 1906 bestehen folgende: 1. Privatanstalten in Gotha, Weimar, Posen, Königsberg (3), Hannover (1), Braunschweig, Karlsruhe, München, Darmstadt, Frankfurt a./O.; 2. Vereinsanstalten in Leipzig (1), Dresden, Breslau, Berlin, Hamburg, Cassel, Frankfurt a./M., Erziehungs-Verein Chemnitz u. a.

Städtische und staatliche gibt es nicht in Deutschland, obwohl einige unter staatlicher Aufsicht stehen. In Köln werden Kindergärtnerinnen für die städtischen Kindergärten in einem Kursus bei Fräulein Anna Moecke ausgebildet. Aus einer Sammlung von Prospekten dieser Anstalten ging hervor, dafs eine grofse Verschiedenheit herrschte in den Aufnahmebedingungen, Unterrichtszweigen, in der Dauer der Kurse und in den ausgestellten Zeugnissen. Dieser Umstand veranlafste den Vorstand des A. K.-G.-Vereins, den Vorschlag zu einem einheitlichen Lehrplan zu machen. Die vorbereitenden Arbeiten wurden einer Kommission überwiesen. Diese beantragte, dafs sich der Vorstand des Fröbelverbands dem Vorschlag anschliefsen und ihn zum Beschlufs erheben möchte. Dieses geschah bei der Versammlung in Speier am 3. August 1894, an welchem Tag eine neue Kommission erwählt wurde, welche den Entwurf zum Lehrplan aus dem von den Kindergarten-Seminaren eingeholten Gutachten ausarbeiten sollte. Der Lehrplan wurde am 6. Juni 1895 zu Eisenach festgestellt und den Vorständen und Vorsteherinnen zugesandt, zugleich mit dem Ersuchen, ihm die weiteste Verbreitung zu geben. Wir lassen denselben hier folgen.

Deutscher Fröbel-Verband, Sitz Berlin. Über die Einrichtung der Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen. Die zweckmäfsige und in den Grundzügen übereinstimmende Einrichtung der deutschen Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen (Kindergärtne-

rinnen-Seminare) ist seit dem vorigen Jahre im Kreise sachkundiger Männer und Frauen Gegenstand eingehender Erwägung gewesen. Nachdem schon der Vorstand des Allgemeinen Kindergärtnerinnen-Vereins umfassende statistische Erhebungen über die zahlreichen bestehenden Bildungsanstalten gemacht hatte, übernahm im August v. J. eine vom Deutschen Fröbel-Verband eingesetzte Kommission die weitere Behandlung der Angelegenheit. Die Mitglieder tauschten ihre Ansichten in schriftlichen Gutachten aus und veranlafsten andere Fachgenossen zur Äufserung. Gestützt auf dies aus verschiedenen Gegenden Deutschlands vorliegende Material, sowie auf die obengedachten statistischen Erhebungen fand dann am 4. und 5. Juni eine Besprechung in Eisenach statt, in welcher auch einige andere mit dem Gegenstande zusammenhängende Punkte zur Erörterung kamen. Die Kommission beschlofs das Ergebnis in eine Anzahl Sätze zusammenzufassen und beehrt sich diese zugleich mit den Namen anderer auf dem Gebiete Sachkundigen und Mitwirkenden, deren Zustimmung sie gefunden haben, zur öffentlichen Kenntnis zu bringen und der Berücksichtigung zu empfehlen:

1. Für die Aufnahme der Schülerinnen empfiehlt sich das Alter von mindestens 16 Jahren.
2. Als Vorbildung empfiehlt sich derjenige Bildungsgrad, welcher durch den erfolgreichen Besuch einer höheren Mädchenschule erreicht wird.
3. Ein Seminarkursus unter einem Jahr ist als unzureichend anzusehen. Eine Kursusdauer von zwei Jahren ist anzustreben.
4. Die notwendigen Unterrichtsfächer der Seminare sind:
   Fröbels Erziehungslehre, dargestellt in seinen pädagogischen Grundgedanken; die Pädagogik des Kindergartens (Theorie und Praxis der Fröbelschen Beschäftigungs- und Bildungsmittel, Organisation des Kindergartens); praktische Übung im Kindergarten; allgemeine Erziehungslehre und deren Geschichte in den Grundzügen; Gesundheitslehre; Naturkunde mit Anleitung zur Tier- und Pflanzenpflege; mathematische Formenlehre in ihrer Beziehung auf die Fröbelschen Beschäftigungen; Singen; Turnen; Zeichnen; Aufsatz- und Vortragsübungen.
5. Die Hinzufügung von Fächern der allgemeinen Bildung bleibt dem Ermessen der Seminar-Vorstände je nach den lokalen Verhältnissen überlassen.
6. Von den Seminaren ist die Einrichtung zu treffen, dafs sie aufser dem Kindergärtnerin-Zeugnis auch ein Zeugnis erteilen, welches die Befähigung zur Leitung eines Kindergartens ausspricht. Dies Zeugnis kann nur von denen erworben werden, welche nach Erwerbung ihres Kindergärtnerin-Zeugnisses mindestens ein halbes Jahr in einem Kindergarten tätig gewesen sind und den anderen hierfür von den Seminaren zu stellenden Prüfungsforderungen genügen.
7. Als Kindergärtnerinnen (Fröbelsche Erzieherinnen) sind nur diejenigen anzuerkennen, welche von einem nach den Sätzen 1—4 geleiteten Seminar ein Kindergärtnerin-Zeugnis erworben haben.
8. Es ist dahin zu wirken, dafs die Bezeichnungen ›Kindergärtnerinnen I., II., III. Klasse in Fortfall kommen. —
9. Endlich wird den Kindergärtnerinnen in ihrem persönlichen Interesse und zur Förderung der Kindergartensache empfohlen, die von ihnen geleiteten Kindergärten oder Seminare unter die Oberleitung der Stadtgemeinde, eines Vereines oder eines Kuratoriums zu stellen.

Die Mitglieder der damaligen Kommission: Eleonore Heerwart, Eisenach. Frau Dr. Jenny Asch, Breslau. Fr. Dr. Henriette Goldschmidt, Leipzig. Lorenz Illing †, München. Johanne Mecke, Comenius Hans, Cassel. Prof. Dr. Pappenheim †, Berlin. Frau Henriette Schrader, Berlin †. Landgerichtsgerat Dr. Weil, Breslau. Prof. Dr. Angerstein, Berlin †. B. Bähring †, Minfeld, Pfalz. Thekla Friedrich, Kiel. Elfriede Jany, Königsberg i. Pr. Gertrud Koch, Königsberg i. Pr. Margarete Kröger, Hamburg. Frau Anna Michel, Posen. Helene Müller, Gotha. Marie Peters, Erfurt. Frau Klara Richter, Berlin. Johanna Schilke, Königsberg i. Pr. Agnes Schmid, Karlsruhe. Frau Marie Strauch, Nordhausen. Klara Strich †, Weimar. Käthe Winkler, Königsberg i. Pr. Prof. Dr. Zimmer, Herborn.

Eisenach. E. Heerwart.

Kindergarten-Vereine

sind vorher bei den verschiedenen Anstalten schon erwähnt worden. Da mehrere derselben zu dem deutschen Fröbel-Verband gehören, so verdient dieser besonders genannt zu werden. Er hat jetzt seinen Mittelpunkt in Berlin unter dem Vorsitz des Herrn Professor Dr. Zimmer. Die Zeitschrift: Kindergarten und Bewahranstalt wird seit dem Tode von Herrn Professor Dr. Pappenheim Berlin, 1901 von Fräulein Gertrud Pappenheim herausgegeben.

Die Gründung des deutschen Fröbel-Verbandes fällt in das Jahr 1873 und die Neugestaltung, d. h. die Revision der Statuten in das Jahr 1891 (Eisenach). Der Verband entwickelte sich aus dem Thüringer Fröbel-Verein, welcher es sich zur Aufgabe machte, seine Tätigkeit auf die Gründung und Ausbreitung von Kindergärten aufserhalb Thüringens zu erstrecken, wodurch eine Verbindung mit vielen Fröbelfreunden hergestellt wurde. Er nannte sich

zuerst deutscher Fröbel-Verein mit der Beschränkung »zunächst für Thüringen,« erweiterte aber seine Grenzen nach und nach und entsandte ein Mitglied des Vorstandes an mehrere Lehrerversammlungen in Deutschland; selbst nach Prag zum Philosophen-Kongrefs. —

Die Vorgeschichte des Fröbel-Vereins datiert sich vom 27. Juli 1859, wo Freunde Fröbelscher Grundsätze, Julie Traberth, Auguste Möder, E. Heerwart, Minna Schellhorn eine Zusammenkunft veranstalteten, einer Einladung von Herrn A. Köhler in Gotha folgten und in dessen Anstalt die erste Versammlung hielten. Unter dem Namen »Kindergärtner und Kindergärtnerinnen,« kamen sie zum zweitenmal in Gotha (Oktober), dann in Eisenach und Weimar zusammen, wo sich 1862 »der deutsche Fröbel-Verein« zunächst für Thüringen bildete. Im Jahre 1872 nahm er den Namen »Allgemeiner Fröbel-Verein« an und ging 1873 in den Fröbel-Verband über (Versammlung Nordhausen). Zu ihm gehören jetzt folgende Vereine:

1. Der Berliner Fröbel-Verein. 2. Der Berliner Verein für Volkserziehung (Pestalozzi-Fröbelhaus). 3. Der Verein der Volkskindergärten in Berlin. 4. Der Verein für den Fichtekindergarten in Berlin. 5. Der Fröbel-Verein in Blankenburg in Thür. 6. Das Comenius-Seminar in Bonn. 7. Die Klostermannsche höhere Töchterschule in Bonn. 8. Der Kindergarten-Verein in Breslau. 9. Der deutsch-mährische Fröbel-Verein in Brünn. 10. Das Evangelische Fröbel-Seminar in Cassel. 11. Der hessische Fröbel-Verein in Darmstadt. 12. Der allgemeine Erziehungs-Verein in Dresden. 13. Der Allgemeine internationale Kindergärtnerinnen-Verein, Sitz Eisenach. 14. Der Volkskindergarten-Verein in Eisenach. 15. Die Gesellschaft »Tot nut van't Algemeen Dept. Emden.« 16. Das Kindergartenkomitee des Frauenbildungs-Vereins Frankfurt a. M. 17. Der Verein für Volkskindergärten Frankfurt a. M. 18. Das deutsche Landeserziehungsheim, Schlofs Gaienhofen, Bodensee. 19. Der Hamburger Fröbel-Verein. 20. Die vereinigten Fröbel-Kindergärten in Hamburg. 21. Das Landeserziehungsheim zu Ilsenburg. 22. Das Erziehungsheim auf Sophienhöhe in Jena. 23. Der Kindergarten-Verein in Kaiserslautern. 24. Die Pestalozzi-Fröbelsche Bildungsanstalt in Kiel. 25. Der Königsberger Kindergärtnerinnen-Verein. 26. Der Heidelberger Fröbel-Verein. 27. Der Verein für Familien- und Volkserziehung in Leipzig. 28. Der Fröbel-Verein Speier. 29. Der Bund ehemaliger Keilhauer, Leipzig. 30. Die Volksschule zu Rothenditmold-Cassel. 31. Die Kindergärten- und Haushaltungschulen der Burbacher Hütte bei Malstatt-Saarbrücken. 32. Der Leipziger Fröbel-Verein. 33. Die Wiesenederschen Kindergärten und Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen in Braunschweig.

Eisenach. E. Heerwart.

Kindergärtnerin, Die

Mit der Gründung der Kindergärten geht die Ausbildung der Kindergärtnerin Hand in Hand. Manche Versuche, Anstalten zu errichten, scheiterten anfangs an dem Mangel einer Leiterin. Zuerst hatte Fröbel wohl gehofft, Lehrer zu gewinnen, doch bald wurde es ihm klar, dafs er zur Erziehung der vorschulpflichtigen Kinder der Hilfe von Frauen bedurfte, zumal er unter dem Einflufs seiner (im Jahre 1839) verstorbenen Frau stand, deren Andenken er in seinem Werke ehren wollte. Sie hatte ihm durch alle Perioden seines Erziehungswerkes von 1818—1839 treulich zur Seite gestanden und ihm zu seinem Buch »Mutter- und Koselieder« manche schöne Gedanken beigesteuert, die sich in den Worten konzentrieren:

> Ein leichter Sinn, der fafst es nicht,
> Ein leiser Sinn, der halst es nicht,
> Ein lauter Sinn verspottet's nur,
> Ein tiefer folgt allein der Spur.

S. Wilhelmine, Fröbels erste Gattin. Nach Quellenschriften aus dem Fröbel-Museum bearbeitet von Eleonore Heerwart. Preis elegant broschiert 2,50 (Hofbuchdruckerei H. Kahle, Eisenach).

Auch hatten ihm die geeigneten Familien im Keilhauer Kreise den mütterlichen Einflufs auf die kindlichen Äufserungen und Spiele gezeigt, die er in demselben Buch verwertet hat. Mütter und Kinder waren demnach seine Lehrer gewesen. Dann (1840) wandte er sich an die Frauen im allgemeinen. Ihre Liebe zu Kindern,

ihr feines Gefühl, ihren sicheren Naturtrieb, die Besitztümer, die sie zwar zum Erzieherberuf befähigten, die aber oft ungeregelt und unsicher sind, wollte er in ihnen »läutern, kräftigen, dann zum Bewufstsein und so zur folgerichtigen, steten Durchführung erheben.« —

Fröbel nannte die, welche er ausbilden wollte, bei verschiedenen Namen: Kinderpflegerinnen, Erzieherinnen, Kinderführerinnen, also immer bei deutschen Namen, niemals Bonnen und Gouvernanten, und schliefslich diejenigen, welche ganze Kinderkreise leiten sollten, Kindergärtnerinnen, woran er an den Gärtner erinnert, der wohl Gewächse allein, aber auch im vollen Lebensvereine mit mehreren in Gärten erzieht.

Jetzt ist der Beruf der Kindergärtnerin ein anerkannter, und sein Name ist sogar in England und Amerika, als Kindergartenteacher, Kindergärtner, unübersetzt beibehalten worden. Während aber dort ein hoher Mafsstab an die Vor- und Ausbildung gelegt wird (S. K. G. Colleges in Chicago Pratt Institute, Brooklyn, usw.), ist die Stellung in Deutschland vielfach eine noch sehr zwitterhafte, wie man aus den Anzeigen in Zeitungen lesen und in den Anforderungen sehen kann, die an eine Kindergärtnerin gestellt werden. Diejenigen, die eine Kindergärtnerin suchen, erwarten alles, was innerhalb Matratzenklopfen und Französischsprechen liegt, nur nach dem Notwendigsten fragen die wenigsten Eltern: religiös-sittliche Grundlage, pädagogische Kenntnisse, naturgemäfse Erziehung, verständnisvolles Eingehen auf die Kindesnatur. Den Beruf in das rechte Licht beim Publikum zu setzen, ist das Bestreben des Allgemeinen Kindergärtnerinnen-Vereins. Die Frage: Wer und wie soll die Kindergärtnerin sein? ist schon mehrfach erörtert worden, daher ist es wohl am besten, sie sich so zu beantworten, wie es Fröbel in seinem Plan zur Ausbildung ausgesprochen hat. Er sagt in seinen Briefen an H. von Arnswald, als er die Absicht hatte in Eisenach eine Anstalt zu gründen (1847): (S. auch Päd. d. K. G. S. 495.)

»Zur Ausbildung für den Beruf als Kinderführerin und Kindergärtnerin, überhaupt als Kindererzieherin ist das Alter vom 17. bis in die zwanziger Jahre (nach Mafsgabe der sich hier erhaltenen Kinderliebe und Freundlichkeit, Liebe und Fähigkeit zur spielenden Beschäftigung mit Kindern und lebenvoller, friediger und freudiger Weltanschauung) das zweckmäfsigste Alter; doch sind unter den ebengedachten Bedingungen (wie sich diese auch wohl zuzeiten noch in vorgerückteren Jahren erfüllt finden), auch selbst älteren Personen vom Eintritt in die Bildungsanstalt nicht ausgeschlossen.

»Bildungsstufe der Eintretenden.« »Aufser den schon ausgesprochenen Bedingungen dieser Berufswahl: Liebe zu den Kindern, Anlage und Neigung zum Spiel und Beschäftigen mit denselben, Reinheit des Charakters, somit Sinnigkeit und Sittigkeit, wird ein weiblicher, frommer, gottinniger Sinn und Singlust mit Singfähigkeit unerläfslich gefordert und noch besonders bei denen, die sich zu Kinderführerinnen und Kindergärtnerinnen, überhaupt zu Erzieherinnen in dem angegebenen Umfange ausbilden wollen, die Kenntnis und Fertigkeit, welche eine gute Bürger- und Töchterschule gibt. Sind die Kenntnisse ausgebreiteter, um so gröfser ist der Nutzen zur einstigen auch ausgebreiteteren Wirksamkeit der jetzt Eintretenden.« —

Diejenigen, die Fröbel selbst in den Jahren vor seinem Tode (1852) ausbildete, sind die Pioniere und das Beispiel für ihre Nachfolgerinnen im Beruf geworden; oft jedoch hat man sich leider an die von Fröbel festgesetzte Zeit »volle 26 Wochen« d. h. ein halbes Jahr, gehalten und eine Menge Kindergärtnerinnen ausgebildet, die vielfach ohne alle Kontrolle ihren Beruf ausübten, oder bei denen der Funke von ursprünglicher Begeisterung wegen Alleinstehens oder wegen Krankheit und Not zuletzt verloren ging. Auf eine Rund-Frage vor einigen Jahren: wo hat die Kindergärtnerin ihre Ausbildung genossen? wurde mehrmals die Antwort gegeben: Aus der Praxis hervorgegangen; d. h. mit anderen Worten, die Kindergärtnerin hat eine Zeitlang in einem Kindergarten geholfen, hat einige Stunden Theorie gehabt und sich dann selbständig gemacht. Dank dem Beispiel ihrer Lehrerin, ihrem richtigen Gefühl und sinnigen Wesen haben viele ihren Beruf aufs segensreichste ausgeführt,

haben durch Erfahrung gelernt und sich weiter fortgebildet. —

Kindererziehung müfste aber das Studium aller Frauen sein und in diesem Sinn haben es Frau von Marenholtz, Frau Dr. Goldschmidt, Frau Henriette Schrader u. a. aufgefafst, indem sie ihre Institute so einrichteten, dafs Mädchen verschiedener Klassen Unterricht erhalten können; teils als Kindergärtnerinnen, Erzieherinnen, teils als Kinderpflegerinnen, teils als solche, die einen Einblick in die Kindererziehung haben wollen. Nur fehlen noch die Klassen für Lehrerinnen und solche für Mütter, wie sie in den Vereinigten Staaten Nord-Amerikas bestehen. In Berlin, Dresden, Cassel ist der Anfang für Mutterklassen gemacht worden. Kindergarten-Seminare gibt es jetzt in Berlin, Breslau, Dresden, Darmstadt, Leipzig, Cassel, Hannover, Braunschweig, Frankfurt a/Main, Königsberg in Preufsen, Frankfurt a/Oder, Karlsruhe, Chemnitz u. a.

Die Ausbildungszeit von zwei Jahren ist noch nicht eingeführt worden, während eine solche in England und in den Vereinigten Staaten z. B. in Brooklyn besteht und hohe Anforderungen an die Eintretenden gestellt werden.

Eisenach E. Heerwart

Kindergärtnerinnen-Verein e. V.

Allgemeiner (internationaler) K.-G.-Verein.

Unter diesem Namen wurde am 21. April 1892 zur Erinnerung an Fröbels Geburtstag dieser Verein gegründet und zwar auf Veranlassung der Unterzeichneten, welche sich an einige der ältesten Schülerinnen und Freundinnen Fröbels mit der Bitte um Mitarbeit wandte. Dieselbe wurde ihr angesichts der Zweckmäfsigkeit eines solchen Vereins gewährt, und mit den Unterschriften der Frau Baronin von Marenholtz-Bülow, Dresden, Frau Luise Fröbel, Hamburg, Frau Schuldirektor Vogler-Seele, Charlottenburg und Fräulein Minna Schellhorn, Weimar erschien eine Aufforderung an Kindergärtnerinnen, welche von denselben mit Freude begrüfst wurde.

Die Zwecke, die sich der Verein stellen wollte, waren zunächst folgende: 1. Seit der Gründung des ersten Kindergartens zu Blankenburg (Thüringen) im Jahre 1840 sind 66 Jahre verflossen und es hat sich die Zahl der Kindergärtnerinnen in dem Mafse vermehrt, dafs sie nicht mehr zu übersehen ist. Während Fröbel mit seinen ersten Schülerinnen im brieflichen Verkehr bleiben konnte, sind jetzt alle, die in seinem Geiste arbeiten, über Deutschland und über die Grenzen des Vaterlandes hinaus zerstreut; jedoch hält sie ein unsichtbares Band umschlungen, weil sie in einer gemeinsamen Sache für das Wohl der kleinen Kinder tätig sind. Um das Gefühl der Zusammengehörigkeit zu stärken, soll dieser Verein die Mittel bieten. 2. Den räumlich voneinander getrennten Kindergärtnerinnen sollen Gelegenheiten gegeben werden, ihre Gedanken und Erfahrungen auszutauschen, pädagogische Fragen zu stellen, darauf bezügliche Antworten zu erhalten, Berichte zu erstatten, und sich gegenseitig bei ihren oft schwierigen Berufspflichten zu ermuntern und anzuregen. 3. Das Organ dazu dürfte ein Beiblatt zu einer schon bestehenden Zeitung oder ein eigenes dazu erscheinendes Blatt sein, welches aufserdem den Mitgliedern Kunde über den Bestand und die Tätigkeit des Vereins geben würde. 4. Es sollen aus der pädagogischen Literatur solche Schriften besprochen und empfohlen werden, die der Kindergärtnerin zu ihrem Fachstudium und zu ihrer Weiterbildung von Nutzen sein können. 5. Von Zeit zu Zeit sollen Aufgaben gestellt werden, deren Lösung von Sachverständigen geprüft und ihrem Werte nach lobend anerkannt, eventuell veröffentlicht werden. 6. Der Verein würde sich einen Vorstand wählen und von Zeit zu Zeit eine Versammlung abhalten, um dann seiner Stellung gemäfs sich mit andern Erziehungs-Vereinen in die Reihe zu stellen. Da die Kindergärtnerin dem Elternhaus hilft, die Grundlagen bei der Erziehung kleiner Kinder zu legen, so ist ihre Aufgabe eine sehr wichtige und sie mufs sich derselben der Familie und Schule gegenüber bewufst sein. 7. Der Kindergärtnerinnen-Verein kann sich als Zweig-Verein einem andern Verein anschliefsen und sich bei dessen Versammlungen vertreten lassen, wodurch die Interessen des Kindergartens von einem gröfseren Kreis anerkannt werden.

So möge denn der 110. Erinnerungstag an Fröbels Geburt zu erneuter Arbeit und vor allem zu vereintem Streben die Anregung geben!

Es meldeten sich von Anfang an nicht allein Kindergärtnerinnen, sondern Freunde der Fröbelschen Erziehung, Vorstandsmitglieder von Kindergärten und solche, die sich in hervorragender Weise für dieselben verdient gemacht haben, worunter sich auch Männer befanden. Am Schlufs des 14. Vereinsjahres (1906) bestand die Zahl der Mitglieder aus ca. 600, die sich über ganz Deutschland, Österreich, Italien, die Schweiz, Rufsland, Bulgarien, Rumänien, England, die Vereinigten Staaten Nordamerikas, Indien und Afrika verbreiten; auch haben sich mehrere andere Vereine als Zweig-Vereine angeschlossen. Die Satzungen des Vereins wurden 1893 zu Eisenach entworfen und 1894 in Dresden bestätigt. Bei der 6. Mitgliederversammlung in Cassel wurden sie 1905 revidiert und lauten jetzt:

§ 1. Der Name des Vereins ist: »Allgemeiner internationaler Kindergärtnerinnen-Verein«. Der Sitz des Vereins ist Eisenach. Der Verein ist in das Vereinsregister Grofsh. Sächs. Amtsgerichts in Eisenach eingetragen worden.

§ 2. Der Verein wird von ordentlichen und aufserordentlichen Mitgliedern gebildet. A. Ordentliche Mitglieder können sein: 1. alle geprüften Kindergärtnerinnen und Damen, die früher einen Kindergarten besessen oder geleitet haben. Das Aufnahme-Gesuch ist bei der Vorsitzenden des Vereins entweder unmittelbar, oder durch Vermittlung eines stimmberechtigten Mitgliedes anzubringen. Der Anmeldung müssen die Zeugnisse vom Kindergarten-Seminar und von Vorgesetzten, wenn die Kindergärtnerin schon in einer Familie oder in einer Anstalt angestellt worden ist, beigefügt werden. Anmeldescheine und Fragebogen sind eigenhändig auszustellen und mit dem Beitrag von 2 M portofrei einzusenden. Die Aufnahme erfolgt durch die Vorsitzende mittels Zusendung der Mitgliedskarte nach Genehmigung der Arbeitskommission. 2. Mitglieder des Vorstandes eines Kindergärtnerinnen-Seminars, eines Vereins für Volkskindergärten und Personen, die schriftstellerisch für die Fröbelschen Erziehungsgrundsätze eingetreten sind. Auch hier erfolgt die Aufnahme durch die Vorsitzende mittels Zusendung der Mitgliedskarte. B. Aufserordentliche Mitglieder können werden: 1. Eltern der Zöglinge im Kindergarten, Freunde der Kindergarten-Erziehung und alle diejenigen, die sich für die Fröbelschen Erziehungsgrundsätze interessieren, oder dieselben in einem Verein vertreten. Die Aufnahme der aufserordentlichen Mitglieder erfolgt gleichfalls nach vorheriger Anmeldung derselben durch die Vorsitzende mittels Zusendung der Mitgliedskarte.

§ 3. Die ordentlichen Mitglieder zahlen einen jährlichen Beitrag von 2 M und sind stimmberechtigt; die aufserordentlichen zahlen einen jährlichcn Beitrag von 1 M und sind nicht stimmberechtigt. Das Vereinsorgan wird sämtlichen Mitgliedern frei zugesandt.

§ 4. Das Vereinsorgan ist die jährlich 2mal erscheinende Zeitschrift »Bericht des Allgemeinen internationalen Kindergärtnerinnen-Vereins«.

§ 5. Das Vereinsjahr beginnt mit dem 1. April jeden Jahres. Ist der Beitrag bis zum 1. Juli nicht entrichtet worden, so kann derselbe durch Postnachnahme erhoben werden. Der Austritt erfolgt freiwillig durch Abmeldung oder mittelst Ausschliefsung durch den Vorstand.

§ 6. Die Vorsitzende beruft alle 2 Jahre eine ordentliche Mitgliederversammlung, oder wenn notwendig eine aufserordentliche in der Zwischenzeit. Die Mitglieder-Versammlung wählt den geschäftsführenden Vorstand, welcher aus einer Vorsitzenden, Schriftführerin, Kassiererin und je einer Stellvertreterin, aus mehreren Beisitzenden, die auch auswärtige Mitglieder sein können, besteht. 1. Die gerichtliche Vertretung des Vereins nach aufsen erfolgt durch die Vorsitzende oder deren Stellvertreterin in Gemeinschaft mit zwei anderen Vorstandsmitgliedern. 2. Falls ein Mitglied aus dem Vorstande ausscheidet, kann der Vorstand an dessen Stelle bis zur Zeit der nächsten Mitgliederversammlung ein neues Vorstandsmitglied zum Ersatz des ausgeschiedenen bestellen. 3. Der Vorstand besorgt die Geschäfte des Vereins, demselben steht eine Arbeitskommission zur Seite, welche nach eigener Geschäftsordnung arbeitet. Die Kommission wird in der Mitgliederversammlung aus der Reihe der Vertreterinnen gewählt, die sich beliebig erweitern kann. Die Kommissionsbeschlüsse bedürfen der Zustimmung des Vorstandes. Die Berufung der Mitgliederversammlung erfolgt durch Einladung in dem Vereinsorgan. Die Einladung mufs mit der Tagesordnung zwei Wochen vor der Mitglieder-Versammlung veröffentlicht sein. Die Beurkundung der Beschlüsse erfolgt durch einfaches Protokoll der Schriftführerin.

§ 7. Der Vorstand kann »Vertreterinnen« wählen, die die Interessen des Vereins in den einzelnen Orten und Bezirken wahrzunehmen haben und an die sich die auswärtigen Vereinsmitglieder mit ihren etwaigen Wünschen wenden können. Die Zahl der »Vertreterinnen« kann erweitert werden, je nachdem sich der Verein vergröfsert.

§ 8. Der Vorstand hat das Recht, Ehrenmitglieder zu ernennen.

§ 9. Der Zweck des Kindergärtnerinnen-Vereins ist: a) den Kindergärtnerinnen Anregung zu ihrer Fortbildung und Rat in ihrem Beruf zu geben, durch Aufgaben, Fragen und Antworten, sowie durch Briefwechsel regen Verkehr zu unterhalten, b) die Verbreitung der Kenntnis der Fröbelschen Erziehungsgrundsätze zu fördern, c) Schriften und Übersetzungen aus

der Kindergarten-Literatur bekannt zu machen, d) von Zeit zu Zeit Zusammenkünfte zu veranstalten, e) Mittel und Wege zu finden, die Kindergarten-Beschäftigungen in Familien und Schulen einzuführen, f) aufserdem Unterstützung für Krankheit und Alter der Kindergärtnerinnen anzustreben.

§ 10. Die Auflösung des Vereins kann nur durch Stimmenmehrheit in einer Mitgliederversammlung beschlossen werden. Über die Verwendung des Vermögens bestimmt der Vorstand.

Eleonore Heerwart, Vorsitzende.

Anmeldung zum Beitritt in den Allgemeinen internationalen Kindergärtnerinnen-Verein

	Jährlicher Beitrag für		
	ordentl. Mitglieder zahlen 2 M und sind stimmberechtigt		aufserordentl. Mitglieder zahlen 1 M und sind nicht stimmberechtigt
Name, Wohnort und Adresse des Mitgliedes	I. Geprüfte Kindergärtnerinnen (Vorsteherinnen, Leiterinnen, Familien-Kindergärtnerinnen), d. h. solche, die ein Seminar mit wenigstens einen einjähr. Kursus besucht haben. Halbjähr. Kurse werden als unzureichend betrachtet.	II. Mitglieder des Vorstandes eines Kindergartenseminars, eines Vereins für Volkskindergärten und Personen, die sich schriftstellerisch und in hervorragender Weise für die Fröbelschen Erziehungsgrundsätze ausgezeichnet haben.	III. Eltern der Zöglinge im Kindergarten, Freunde der Kindergarten-Erziehung und alle diejenigen, die sich für die Fröbelschen Erziehungsgrundsätze interessieren oder dieselben in einem Vereine vertreten.

(Name: Adresse:

1. Bitte zu unterstreichen, welcher Stellung Sie angehören. 2. Die jährlichen Beiträge werden vom 1. April, Fröbels Geburtstag, an gerechnet. 3. Es wird gebeten, diesen Anmeldeschein mit dem Betrag, oder mit der Bemerkung, dafs derselbe schon früher (Datum) eingezahlt worden oder durch Postanweisung, Briefmarken oder durch persönliche Übermittlung folgen wird, an beifolgende Adresse zu schicken. Fräulein Heerwart, Theaterstrafse 35a.

Im Jahre 1894 fand eine Konferenz des Vorstandes in Speier statt, wo die einheitliche Ausbildung von Kindergärtnerinnen den Hauptgegenstand der Besprechung bildeten, infolge welcher ein Antrag an den zu gleicher Zeit daselbst tagenden Fröbel-Verband um Beteiligung gestellt wurde. Der Vorstand nahm den Antrag an, wählte eine Kommission zur Beratung eines Lehrplans für Kindergärtnerinnen-Seminare, der nun fertig vorliegt und veröffentlicht worden ist. (S. G.-K.-Seminare.) Der Allgemeine K.-G.-Verein hat in der kurzen Zeit des Bestehens seine Zwecke weiter verfolgt; hat Vergünstigungen für erholungsbedürftige Kindergärtnerinnen in Kur- und Badeorten erhalten; eine Zentral-Stellenvermittlung für seine Mitglieder und hat sich als Zweig-Verein dem Fröbel-Verband (Sitz Berlin) und dem Bund der Frauen-Vereine angeschlossen.

Der Verein besitzt eine Leihbibliothek, welche die Schriften von und über Fröbel und den Kindergarten, sowie allgemein pädagogische Werke, Lieder- und Erzählbücher, Vorlagen zu den Fröbelschen Beschäftigungen enthält. Mit den Mitgliedern unterhält der Verein einen regen Verkehr. Während noch viele Ziele zu erreichen sind, so ist doch der eine Zweck schon erfüllt, dafs sich die vereinzelt-stehenden Kindergärtnerinnen nicht mehr so verlassen, sondern mit Kolleginnen verbunden fühlen, mit denen sie an der Menschenerziehung als Mitarbeiterinnen tätig sind.

Der Verein wählt von Zeit zu Zeit Ehrenmitglieder und verteilt Diplome an solche Kindergärtnerinnen, welche 25 Jahre tätig gewesen sind und nimmt ihm verwandte Vereine auf. —

Das Organ des Allg. K.-G.-Vereins sind die zweimal im Jahre erscheinenden Berichte, von denen bereits 54 erschienen sind. —

Eisenach. E. Heerwart.

Kindergottesdienst

1. Prinzip und Bedürfnis des Kindergottesdienstes. 2. Geschichtlicher Überblick. 3. Einrichtung.

1. Prinzip und Bedürfnis. Mit der christlichen Kindertaufe, wenn anders sie nicht zu einer magischen Handlung oder einer inhaltleeren und toten Ceremonie herabsinken soll, ist der Kirche die Aufgabe einer Fürsorge für die christliche Erziehung der Getauften gestellt. Nur unter der Voraussetzung, dafs den feierlich in die Gemeinschaft der Kirche aufgenommenen Kindlein auch die entsprechende sittlich-religiöse Pflege und Bildung zu teil werde, ist die Taufe von Unmündigen berechtigt. Die Kinder werden nach der für die Kindertaufe mafsgebenden Anschauung nicht blofs als werdende, zukünftige Christen, sondern gemäfs dem Befehl des Meisters als wirkliche Mitglieder des Himmelreichs und Inhaber von dessen Gütern betrachtet. Die Kirche hat demnach prinzipiell keinen Unterschied zu machen zwischen Erwachsenen und Unmündigen, sie hat die »Lämmer« Jesu ebenso wie seine »Schafe« zu »weiden« (Joh. 21, 15), also beiden gleicherweise die Mittel der religiösen Erbauung darzubieten.

Es liegt nun in der Natur der Sache, dafs die Kirche diese Fürsorge an den Kindern zunächst nicht unmittelbar ausüben kann. Sie überträgt dieselbe in erster Linie der Familie, die eben bei der Taufe das Versprechen der christlichen Seelenpflege ihrer Kinder gegeben hat. Luther hat bei Abfassung seines kleinen Katechismus den Hausvater als gegebenen Hauspriester und Erzieher seiner Kinder (und des unmündigen Gesindes) im Auge gehabt. Da aber eine eigentliche Unterweisung im Christentum über die Kräfte der bei weitem meisten Hauseltern geht, so tritt die Schule als Vertreterin sowohl des Hauses wie der Kirche — wie auch andrerseits des an der religiösen Bildung seiner Glieder interessierten Staates — ein und übernimmt die planmäfsige christliche Erziehung besonders nach der belehrenden Seite hin. Nach evangelischer Auffassung hat damit die Kirche ihr Amt an den Unmündigen nicht in fremde Hände gelegt; sie sieht vielmehr Familie und Schule als wesentliche Faktoren der christlichen Gemeinde, also in diesem Falle als die gottgeordneten Organe an, um an den Zielen kirchlicher Erziehung in hervorragendem Mafse mitzuwirken. Haus und Schule haben einen unveräufserlichen Anteil der Katechumenatspflege der Kirche; die Familienerziehnng bildet die erste Stufe des Katechumenats. (Vergl. den Artikel Katechetik.)

Ist diese Anschauung richtig, so scheint damit die Forderung besonderer Kindergottesdienste für gegenstandslos erklärt zu werden. In der Tat ist bei der Einführung der Sonntagsschulen in Deutschland die kirchliche Aufgabe der Schule teils völlig übersehen oder verkannt worden, teils hat ein mehr oder minder bewufstes Mifstrauen gegen die Leistungen der Schule auf religiösem Gebiete mitgespielt, und die Schule hat ihrerseits diesem anfangs nicht einmal von der Kirche selbst begünstigten vermeintlichen Nebenbuhler kein Wohlwollen entgegengetragen.*) Aber auch wenn die hohe Aufgabe der christlichen Schule für den Kinderkatechumenat vollauf gewürdigt wird, so legen sich doch Erwägungen nahe, die eine besondere Veranstaltung der Kirche für die kirchliche Erziehung der Jugend geboten erscheinen lassen.

Die Kirche versammelt ihre Glieder zu regelmäfsigen Gottesdiensten, um sie zum gemeinsamen und dadurch um so bewufsteren und freudigeren Ergreifen und Geniefsen der dargebotenen Gottesgaben und Gnadenmittel anzuregen. Diese gottesdienstliche Feier ist eine wesentliche Lebensäufserung der christlichen Gemeinde. Gehören nun die Kinder ebenso wie die Erwachsenen zu dieser Gemeinde, so haben sie denselben Anspruch, »in dem zu sein, was ihres Vaters ist«. Da aber Gottesdienste für Erwachsene und Kinder gemeinsam, wie hier nicht näher begründet zu werden braucht, nicht tunlich sind, so müssen für die Kinder besondere, ihrem Bedürfnis entsprechende Gottesdienste eingerichtet werden.

Schulandachten und Festfeiern oder ge-

*) Die Vorurteile der Pädagogen gegen diese kirchliche Einrichtung werden von Seminarlehrer Dr. Clausnitzer in seinem Schriftchen — Kindergottesdienst und Schule. Bielefeld, A. Helmich. Preis 90 Pf. — aufs beste erledigt.

meinsame Kirchgänge der Schüler können dies durchaus nicht ersetzen. Es handelt sich hier nicht um gelegentliche religiöse Anregungen, sondern um eine Gewöhnung zur Kirche, um die Einpflanzung des Bewufstseins von dem Segen der kirchlichen Gemeinschaft nebst der Freude an dem Heilighalten des Sonntags. Ohne solche kirchliche Gewöhnung würde der Katechumene die Religion zu sehr als »Privatsache«, als Befriedigung blofs individueller verborgener Gemütsbedürfnisse ansehen lernen, nicht aber als das, was das Christentum ist, als eine eminent soziale Lebensmacht, als eine auf Gemeinschaft dringende und nur in der Gemeinschaft und im Dienst am Nächsten sich voll bewährende und auswirkende allgemein menschliche Angelegenheit. Die Aufgabe des Religionsunterrichts, den Schüler »zum Anteilnehmen an dem Leben und an dem Gottesdienst der Gemeinde zu befähigen«, kann die Schule doch nur innerhalb eng gezogener Grenzen lösen; hier hat das im Gottesdienst selbst pulsierende Gemeindeleben unmittelbar an den Katechumenen heranzutreten. Die gerade neuerdings sich geltend machende Erkenntnis, dafs wir keine eigentlichen Gemeinden mehr haben, sondern nur einzelne fromme Seelen oder Gruppen von solchen, mit dem Pastor oder einem anderen geistigen Führer an der Spitze, drängt zu dem ernsten Bemühen, die Gemeinde namentlich auch aus der Jugend heraus wieder zu erbauen, wozu noch die hohe kirchliche Bedeutung der praktischen Mitarbeit zahlreicher Helfer aus der Gemeinde an dieser rein kirchlichen Angelegenheit hinzukommt. Namentlich die evangelische Kirche hat im Vergleich zur römischen sehr wenige und schwache Mittel zur eigentlich kirchlichen Erziehung ihrer Gemeindeglieder; sie darf dieses hervorragende Mittel zur Weckung des Gemeindebewufstseins — auch den Sekten und den religiösen Gemeinschaften gegenüber —, die Jugendgottesdienste, daher nicht gering achten und vernachlässigen. Früher gewöhnte die kirchliche Sitte der Familie und Gemeinde, unterstützt durch die Sefshaftigkeit der Bevölkerung das nachwachsende Geschlecht von selbst in die kirchliche Gemeinschaft hinein; jetzt sind grofse Schichten der Halberwachsenen sofort nach der Konfirmation für die Kirche unerreichbar oder der kirchlichen Sitte überhaupt nicht zugänglich. Daher kann sich die Kirche, die ihres Amtes gewissenhaft wartet, jetzt weniger denn je mit dem verhältnismäfsig kurzen Konfirmandenunterricht begnügen, um unmittelbar auf die getaufte Jugend einzuwirken; sie müfste sich vorwerfen, nicht alles getan zu haben, wenn sie bis zur Kinderlehre die getaufte Jugend sich völlig fremd gegenüberstehen sehen müfste. Gerade auch für die kirchliche Erziehung im engeren Sinne gilt jenes bekannte schöne Wort Herbarts, dafs die Religion, um den sicheren ihr gebührenden Platz in der Tiefe des Herzens einzunehmen, mit ihrem Grundgedanken in das älteste Gebiet der Erinnerung hinaufreichen und vertraut und verschmolzen werden müsse mit allem, was das wechselnde Leben im Mittelpunkte der Persönlichkeit zurückliefs. Durch Nichtbeachtung dieses Gedankens würde sich die Kirche einen wesentlichen Teil der Schuld an der wachsenden Entkirchlichung der Massen aufladen. Es ist der Trieb der Selbsterhaltung, der die Kirche gerade neuerdings sich wieder auf die Pflicht der Jugendgottesdienste hat besinnen lassen, wie einer der berufensten Vertreter der amtlichen Kirchen, Oberkonsistorialrat D. von der Goltz vor der Konferenz der deutschen evangelischen Kirchenregierungen (1888) es durchgeführt hat: »1. Zur kirchlichen Erziehung der getauften und innerhalb der Christenheit aufwachsenden Kinder ist das geordnete Zusammenwirken von Haus, Schule und geistlichem Amt erforderlich. Wie die Kirche zur Erfüllung ihrer Pflicht an den Katechumenen der Mitwirkung des Hauses und der Schule nicht entbehren kann, so bedarf die Erziehung zum christlichen Gemeindeleben in Haus und Schule, auch abgesehen von dem abschliefsenden Konfirmationsunterricht, der Ergänzung durch kirchlichen Jugendgottesdienst. 2. Die Gestaltung des evangelischen Gottesdienstes in Predigt und Liturgie, die modernen Kulturverhältnisse mit ihren Einflüssen auf die christliche Familie und Schule, die zunehmende Entfremdung des Zeitgeistes vom kirchlichen Bewufstsein und Leben, die konfessionelle Spaltung in Deutschland mit den durch sie verursachten Kämpfen, die wachsende Propaganda sek-

tiererischer Gemeinschaften machen die Einwirkung besonderer Jugendgottesdienste in unserer Zeit noch dringlicher.«

2. Geschichtlicher Überblick. In dieser Weise ist in unserer Zeit die Forderung besonderer Kindergottesdienste prinzipiell zu begründen. Geschichtlich hat sich der Gedanke etwas anders durchgesetzt. Kirchliche Unterweisung der Jugend im Christentum ist natürlich zu allen Zeiten die mehr oder minder bewufst erfafste Aufgabe der organisierten Kirche gewesen. Vergleiche dazu den Artikel Katechetik, I. Katechumenat. Beachtenswert dafür, dafs die Jugend zu den wirklichen Mitgliedern der apostolischen Gemeinden gerechnet werde, sind vielleicht die Stellen Ephes. 6, 1, vergl. Col. 3, 20, 1. Joh. 2, 13; 2. Joh. 1, wo die Kinder direkt angeredet werden. Die Kirchenordnungen der Reformationszeit enthalten fast durchweg die Forderung der Katechisationen und Jugendgottesdienste. Die Ansätze hierzu sind nachher teils in der kirchlichen Kinderlehre oder dem Konfirmandenunterricht, zuerst besonders von dem Pietismus gepflegt, teils in dem schulmäfsigen Religionsunterricht aufgegangen; doch haben sich in manchen Gegenden auch sonntägliche »Katechisationen« oder »Kinderlehren« bis auf unsere Zeit erhalten.

Die modernen Kindergottesdienste sind aber nicht eine unmittelbare Frucht dieser Entwicklung, sondern verdanken ihre Verbreitung und eifrige Pflege englisch-amerikanischen Einflüssen.

Buchdrucker und Redakteur Raikes zu Gloucester gab 1780 den ersten Anstofs zur Sonntagsschule in ihrer englischen Form. Es waren Armenschulen, in denen die verwahrlosten Kinder der Strafse von besoldeten armen Frauen im Lesen, Schreiben und Religion unterwiesen wurden. Bald nachher traten namentlich in Schottland freiwillige Helfer, männliche und weibliche, an die Stelle der besoldeten. Auf schottischem Boden wurde die Einrichtung zu einem rein religiösen Institut. Gleichzeitig wurde das damals gerade aufkommende Bell-Lancastersche Minoritensystem eingeführt. In London allein wurden 1883 die Sonntagsschulen von 258 184 Kindern besucht. Grofse Gesellschaften betreiben diese Sache in England und den Kolonien und zwar mit einer Gründlichkeit, dafs sogar Vorbereitungsanstalten für Helfer, selbst ein Lehrerseminar eingerichtet ist — es wird eben eine grofse Lücke des öffentlichen Schulwesens durch diese Sonntagsschulen ausgefüllt. In ähnlicher Weise hat als Ersatz für fehlende Volksschulen auch in nördlichen Ländern die Sonntagsschule nicht geringe Dienste geleistet, z. B. in Finnland.

Ganz anders ist der Charakter der amerikanischen Sonntagsschule. Sie ist da eine Sache der Kirchengemeinden, will zur kirchlichen Gemeinschaft erziehen, beschränkt sich demnach auf den Religionsunterricht, ist keine Armenschule, sondern vereinigt arm und reich. Auch hier leiten und fördern mächtige Gesellschaften die für alle kirchlichen Denominationen gemeinsame Angelegenheit. Obwohl sich also die amerikanische Art schon mehr der Idee der Kindergottesdienste nähert, so ist doch auch hier eine wirkliche Schule gemeint, eine Schule nämlich zum Zweck des Religionsunterrichts, da dieser von dem Lehrplan der öffentlichen Schulen ausgeschlossen ist. Das Gepräge des Schulmäfsigen ist so überwiegend, dafs Nordamerika mit England eine Art Sonntagsschulallianz bilden, die in einem gemeinsam entworfenen und in allen Sonntagsschulen englischer Zunge und noch vielen anderen befolgten einheitlichen Lehrplan wohl ihren bedeutsamsten Ausdruck findet; pädagogisch jedenfalls eine interessante Erscheinung: ein von 160 000 Schulen auf der weiten Welt allsonntäglich beobachteter Lehrplan.

Von England aus wurde zuerst das Interesse für die Sonntagsschule 1825 in Hamburg, wo es am Schulzwang fehlte, eingeführt, und zwar durch den Agenten der englischen Continentalgesellschaft, J. G. Oncken (später Baptist), in Verbindung mit Pastor Rautenberg. 1834 folgte Treviranus in Bremen, 1835 Kuntze in Berlin. Zugleich mit der Besserung der Volksschulen trat der ausschliefslich religiöse Charakter der Sonntagsschulen hervor. Die Hamburger Sonntagsschule ist durch Wichern eine Pflanzstätte der Innern Mission geworden. Die heutige kräftige Bewegung für die Kindergottesdienste führt sich aber auf amerikanische Anregungen zurück. Der Amerikaner Woodruff, Gründer der auswärtigen

Sonntagsschulgesellschaft in Brooklyn, hat seit 1863 namentlich durch Kaufmann Bröckelmann in Heidelberg, erst sein Dolmetscher, dann sein begeisterter Vertreter, für die Einrichtung von »Sonntagsschulen« stark und nachhaltig gewirkt. Die erste Sonntagsschule mit der amerikanischen Gruppenunterweisung wurde in Frankfurt a. M. Ende 1863 gegründet. Nach 35 Jahren (1899) gab es in Deutschland 1700 Sonntagsschulen mit Gruppensystem, von 400000 Kindern besucht und mit einer Helferschar von 18000; jetzt noch erheblich mehr. Auch in Deutschland haben sich die Freunde der Sonntagsschule zu Provinzialverbänden, Komitees und allgemeinen Konferenzen vereinigt, die für die literarische und sonstige Förderung der Sache durch Zeitschriften, Beschaffung von Lehrmitteln, Anstellung eines Reiseagenten usw. Sorge tragen.

Deutschland hat die Anregung vom Auslande dankbar angenommen und anerkannt, aber diese englisch-amerikanische Pflanzung doch seinem geistigen Klima anzupassen nicht umhin gekonnt. Es hat sich trotz des noch sehr verbreiteten Gebrauchs des fremden Namens die Einsicht immer mehr Bahn gebrochen, dafs eine »Sonntagsschule« unseren Verhältnissen durchaus nicht angemessen und statt dessen die Idee des Kindergottesdienstes selbständig zu begründen und durchzuführen ist. Demgemäfs ist es aus einer Liebhaberei freier Vereine oder einem Zweige der »Inneren Mission« mehr und mehr zu einer wesentlichen Angelegenheit der Kirche geworden. Das älteste zur Förderung der Sache begründete Blatt betitelt sich allerdings »Der Sonntagsschulfreund«, jetzt von Dr. Dalton herausgegeben; daneben aber stellt sich neuerdings, und zwar sehr würdig, eine in Bremen erscheinende Monatsschrift »Der Kindergottesdienst«. Der Name Sonntagsschule behält aber eigentlich bei uns nur noch die Bedeutung, an den Zusammenhang mit dem grofsartigen englisch-amerikanischen Betrieb zu erinnern; das Wort ist allerdings auch oft, besonders in den Zusammensetzungen bequemer zu handhaben; in der Sache aber soll jeder Gedanke an eine Konkurrenz mit der Schule ferngehalten und lediglich der Standpunkt und das Interesse der kirchlichen Gemeinde geltend gemacht werden; daher auch, um allen ärgerlichen Mifsverständnissen von Haus aus zu begegnen, die Bezeichnung Kindergottesdienst immer mehr bevorzugt wird. Vielleicht wäre »Jugendgottesdienst« noch angemessener. Der deutsche und kirchliche Charakter der Sonntagsschule ist zwar noch vielfach bei uns bedroht durch englische, insbesondere methodistische Einflüsse, die sich in minderwertigen Liedern (Texten und Melodien), in ungesunden Sonntagsschulblättern, in unkindlichem, abergeistlichem Ton der Gespräche usw. offenbaren. —

Wichtig ist, dafs die Kirche neuerdings ihren Gesangbüchern und Agenden Anhänge für den Kindergottesdienst beifügt und dem Gottesdienst der Erwachsenen durch den der Jugend neues Leben und neue Ausdrucksmittel (Wechselgesang, gemeinsames Sprechen u. dergl.) zuzuführen strebt. Auch auf diesem Boden läfst sich beobachten, wie der Prozefs der Verkirchlichung der Innern Mission sich vollzieht.

3. Zweckmäfsige Einrichtung. Das »Gruppensystem« mit seiner Einzelunterweisung ist trotz seines ausländischen Ursprungs auch bei uns jetzt fast allgemein angenommen, ohne dafs »Kinderpredigten« und Katechisationen älteren Stils dadurch irgendwie ausgeschlossen wären; sie können gelegentlich, zumal bei Festen, sehr gut Verwendung finden. Für gewöhnlich aber entspricht nur das Lehrgespräch dem Bedürfnis des Kindes, wenn es zu einer wirklichen Teilnahme an dem vorgelegten erbaulichen Stoff angeleitet werden soll; und dieses Lehrgespräch kann im Blick auf die Erhaltung der Aufmerksamkeit und Vertiefung in die Sache, sowie den Altersstufen entsprechend, nur in kleineren Kreisen zweckmäfsig erfolgen. Das Gruppensystem ist daher zu bevorzugen und es kann auch dem rein kirchlichen Charakter des Kindergottesdienstes sehr wohl angepafst werden. Es macht sich in Wirklichkeit viel leichter und weniger störend, als naheliegende Vorurteile anzunehmen geneigt sind, und verletzt demnach bei angemessener Handhabung die Würde des kirchlichen Raumes durchaus nicht. Denn das gehört allerdings nach dem Entwickelten zum Wesen des Jugendgottesdienstes, dafs die Kirche selbst oder ein

kirchlich ausgestatteter und auch sonst zu Gottesdiensten benutzter Raum hierzu offen steht. Jeder Eindruck des Schulmäfsigen ist auch im Äufseren zu vermeiden. Die Gruppen sollten nicht mehr als 12 Kinder zählen, so dafs sie auch durch ihre Gröfse nicht an Schulklassen zu erinnern und demgemäfs in strenger Schulzucht diszipliniert zu werden brauchen.

Das Gruppensystem erfordert die entsprechende Anzahl von Helfern. Und hier stofsen wir allerdings auf die gröfste, und zwar wirklich eine grofse, Schwierigkeit, geeignete Kräfte zu gewinnen, da Frömmigkeit und guter Wille allein nicht ausreichen, die von den meisten viel zu leicht genommene Kunst des Lehrgesprächs mit Kindern auszuüben. Zweifellos gaben und geben auch jetzt noch manche allzu dürftige Versuche in dieser Hinsicht den Pädagogen Anlafs zu berechtigter Kritik und es ist auch um des Kindes willen nicht unbedenklich, nachdem es in der Woche eines tadellosen Unterrichts sich zu erfreuen gehabt, es gerade am Sonntage einem gänzlich ungeübten Lehrer zu unterstellen. Doch auch diese Schwierigkeit läfst sich durch Einsicht und Fleifs überwinden. Der Leiter des Kindergottesdienstes mufs jedenfalls pädagogisch gebildet sein und sich der Vorbereitung und Belehrung der Helfer mit ganzer Treue annehmen; dann wird sich bei sorgsamer Auswahl schon ein tüchtiger Stamm von Gehilfen heranbilden lassen. Der mannigfache Segen, der gerade durch die Teilnahme von kirchlich interessierten oder durch die Arbeit selbst zu interessierenden Laienkräften an dieser Gemeindeangelegenheit gestiftet wird, ist für die Gemeinde höher anzuschlagen als etwaige Schäden einzelner Ungeschicklichkeiten und verfehlter Versuche.

Bei dem spezifisch kirchlichen Charakter des Kindergottesdienstes ist es für den Pfarrer geboten, als »Pastor« (Hirte) auch für die »Lämmer«, die Leitung des Kindergottesdienstes, wenn irgend möglich, selbst zu übernehmen und dadurch, dafs er die Kinder an seine Person gewöhnt, sie an die von ihm vertretene Kirche zu fesseln. Doch wird es auch für den Lehrer (Organisten) eine würdige, unmittelbar kirchliche Aufgabe sein, der Sache namens der Gemeinde vorzustehen.

Die erzählende Darbietung und das Lehrgespräch in den Gruppen kann sehr wohl nach den formalen Stufen verlaufen.*) Darnach hat der Leiter das Gewonnene zusammen zu fassen und kurz und kräftig auf das Gewissen und Leben der Kinder anzuwenden, eine Kinderpredigt knappster Form; oder er übernimmt als Schlufskatechese die »Methodenstufe«.

Den Stoff haben durchweg biblische Geschichten zu bilden, nicht »Lehrstücke«. Die Anordnung mag dem Kirchenjahre folgen.

Als Gottesdienst kann der Kindergottesdienst nicht ohne Liturgie sein; sie hat aber nicht eine abgeschwächte Nachahmung der Liturgie des Gemeindekultus darzustellen, sondern mufs durchaus der kindlichen Stufe entsprechend aufs einfachste angelegt und durchgeführt sein. Die Hereinziehung der drei ersten Hauptstücke des Katechismus und die besondere Pflege der Fürbitten wird sich empfehlen. Die Auswahl der Lieder mufs auch sehr sorgsam auf den kindlichen Standpunkt Rücksicht nehmen, die Texte aber dürfen nicht von dem des Gemeindegesangbuches abweichen. Für den geschmacklosen Titel »Kinderharfe« ist ein angemessenerer einzusetzen.

Der Besuch mufs der Idee des Kindergottesdienstes gemäfs durchaus freiwillig sein und sinnliche Reizmittel zum Gewinnen oder Festhalten der Kinder sind zu vermeiden. Gemeinsame Feiern, Spaziergänge u. dergl. sind aber schon durch die Erwägung empfohlen, dafs den Kindern auch das wichtige Moment sich einpräge, wie alles und jedes der gemeinsamen freudigen und traurigen Erlebnisse beim Christen seinen Ausdruck in gottesdienstlicher Feier sucht. Daher sind auch die Gelegenheiten, für die sozialen Lebensäufserungen der Kirche in äufserer und innerer Mission, Gustav-Adolfsache usw. zu interessieren, sorgfältig zu benutzen.

So mannigfaltig und lokal verschieden die Formen des Kindergottesdienstes aber auch sein mögen, bei jedem Gedanken und

*) Eine mustergültige Anweisung hierzu, die überhaupt geeignet ist, Laien für die formalen Stufen zu interessieren, gibt Pastor Dr. Gelderblom in Petersburg im Sonntagsschulfreund.

Versuch halte man doch den Hauptzweck im Auge, der Jugend Lust und Liebe am Gottesdienste (im weitesten Sinne) einzuflöfsen und ihr das Teilnehmen an demselben zum dauernden Bedürfnis zu machen.

Literatur: D. von der Goltz: Das Bedürfnis besonderer Jugendgottesdienste und die zweckmäfsige Art ihrer Einrichtung. Stuttgart 1888. — Hermann Dalton, Die Sonntagsschule. Gotha 1891. — Der Sonntagsschulfreund seit 1869, herausgeg. von Dr. Dalton, XXVIII. Jahrg. — Der Kindergottesdienst, herausgeg. von L. Tiesmeyer, G. Volkmann. S. Zauleck, seit 1891. Bremen. 6. Jahrg. — Reinhard, Zur Geschichte der Sonntagsschulen und Kindergottesdienste in Deutschland. Berlin 1888. — Ders., Zur Geschichte der Sonntagsschulen und Kindergottesdienste in Schäfers Monatsschrift f. I. M. IX, 1889, S. 324 ff. — Koenig, Beiträge zur 100jähr. Geschichte der Sonntagsschule, ebend. III, 1883, S. 161 ff.; IV, 1884, S. 53 ff. — Achelis, Lehrbuch der praktischen Theologie 2. Leipzig 1898, II S. 54 ff., 400 f. — Th. Schäfer, Art. »Kindergottesdienst« in Haucks Realencyklopädie 3. X, 1901, S. 286ff.

Düsseldorf. von Rohden.

Kinderhorte*)

1. Einleitung. 2. Geschichtliches. 3. Zweck und Ziel. 4. Räumlichkeiten. 5. Zeit. 6. Erzieher oder Pfleger. 7. Anstaltsleben. 8. Erfolge. 9. Ausgaben und Einnahmen.

1. Einleitung. Wie oft hört man nicht klagen, räsonnieren und wettern über die leidigen »Strafsenbuben«, die sich die Strafse zum Tummelplatz ihrer Ausgelassenheit und unnützen Streiche ausersehen haben, die da schreien und lärmen, Häuser beschmutzen, Fenster einwerfen, Vorübergehende belästigen, mit Trunkenen und sonderlichen Leuten ihren Spott treiben, Zigarren rauchen, kurzum, die gewöhnlich das tun, was den ruhigen Bürger ärgern, ja mit Sorge erfüllen mufs; denn aus den kleinen Strafsenjungen werden die rohen Burschen, die aller Autorität Hohn sprechen. Ohne Zweifel sind die Gassenbuben vielfach die »Rekruten des Bettelvolks, der Trinkerschar, des Verbrecherheeres«. Die amtliche Kriminalstatistik stellt fest, dafs gerade die Zahl der Verbrecher unter 18 Jahren in erschreckendem Mafse wächst. 1899 wurden im Deutschen Reich 478 139 Personen verurteilt, unter ihnen Jugendliche unter 15 Jahren 15288, 15—18 Jahre alt 32224.

Die sehr bedeutende Steigerung der Kriminalität der Jugendlichen seit 1882 ist eine bekannte Tatsache. Im Deutschen Reich kamen auf je 100 000 Personen der jugendlichen Zivilbevölkerung 1882—1886 563—578 Köpfe, 1892—1896 686—729 Köpfe, und im Jahre 1898 ist wieder eine Steigerung eingetreten. Für die Jahrfünfte 1882/86, 1886/91 und 1892/96 stellen sich die Durchschnittszahlen auf 564, 618 und 707. Im Durchschnitt der Jahre 1882 bis 1896 betrug die Kriminalität der Jugendlichen 630, die der Erwachsenen 1231; diese ist aber bei den Jugendlichen verhältnismäfsig stärker in jenem Zeitraum angewachsen als bei den Erwachsenen. Im 1. Jahrfünft war jene noch nicht halb so stark, im 2. Jahrfünft mehr als halb so stark und im letzten Jahrfünft reichlich halb so stark als bei den Erwachsenen.

Im Durchschnitt der 3 Jahre 1886, 1891 und 1896 sind im Deutschen Reich verurteilt worden wegen Diebstahls von je 100000 Jugendlichen 337, von je 100000 Erwachsenen 252. Wegen Unterschlagung wurden im Durchschnitt jener 3 Jahre von je 100000 Jugendlichen 30, von Erwachsenen 52 verurteilt. Bei den Körperverletzungen betragen die Verhältniszahlen bei den Jugendlichen 105, bei den Erwachsenen 300. Am schlimmsten steht es mit den Sittlichkeitsvergehen, vornehmlich in den grofsen Städten, und doch werden nur verhältnismäfsig wenige dieser Untaten entdeckt.

Die ungünstige Entwicklung der Kriminalität der Jugendlichen im Deutschen Reich hat ihren Grund hauptsächlich in der Zunahme der Rückfälle bei jugendlichen Übeltätern, wie denn auch die Zahl der Vorstrafen bei diesen erheblich zugenommen hat.

Die Zunahme der wegen Verbrechen und Vergehen schwerer Art verurteilten Jugendlichen betrug im Vergleich jener 3 Jahresfünfte 47,4, wegen sonstiger Vergehen nur 44,1 %. Trotzdem ist die Praxis der Gerichte augenfällig eine mildere geworden, indem die erkannten Gefängnisstrafen (Haftstrafen werden äufserst selten

*) Dieser Artikel ist zum Teil aus einem Vortrag entstanden, der die Veranlassung zur Gründung der ev. Kinderhorte in Strafsburg i. E. (1889) wurde.

verhängt) erheblich ab-, die Geldstrafen und Verweise aber stark zugenommen haben.

Welch trostloser Ausblick in die Zukunft! Es ist vor einigen Jahren auf einem Schafott ein erschütterndes Wort gesprochen worden: »Hätte sich meine Mutter mehr um mich bekümmern können, dann wäre ich nicht in Schande und Elend verfallen.« Steht es so mit unsrer Strafsenjugend, ist das ihre Zukunft, so können nicht Veranstaltungen genug getroffen werden, um diese armen Kinder dem entsittlichenden Einflufs der Strafse zu entziehen, sie zu etwas Besserm zu machen, oder vielmehr zu verhindern, dafs sie Gassenkinder, Galgenstricke werden. Was ist nun in dieser Beziehung schon geschehen, soweit es sich um die Kinderhorte handelt?

2. Geschichtliches. Die Frage: Wie ist unsrer Strafsenjugend zu helfen? wurde schon 1815 in Tübingen durch die Gründung einer »Mädchenbeschäftigungsanstalt« zu lösen versucht und im Jahre 1827 in Darmstadt — einer der bestbekannten Gemeinnützigkeitsstädte Deutschlands — durch Gründung einer »Knabenbeschäftigungsanstalt«. Im Jahre 1834 errichtete ein Lehrer in Salzungen für Knaben, später auch für Mädchen eine Winter- und Arbeitsschule. 1853 nahm sich der Gemeindevorstand von Weimar der aufsichtsbedürftigen Jugend aufserhalb der Schulzeit in der »Gartenarbeitsschule« an; 1859 bildete sich in Heilbronn ein »Knabenarbeitsverein«. Aber die eigentliche Gründung von Kinderhorten, Knaben- und Mädchenheimen ist dem verstorbenen Professor Schmid-Schwarzenberg in Erlangen zu verdanken, welcher darauf drang, auch aufserhalb der Schulzeit in den Horten die oft so vernachlässigte häusliche Erziehung in geeigneter Weise, nicht blofs durch Nützlichkeitsbeschäftigung, zu ergänzen. In diesem Sinne gründete er 1872 die Anstalt »Sonnenblume«, nach deren Vorbild darauf auch in Augsburg und München ähnliche Anstalten eingerichtet wurden. Die Zahl der Horte wuchs nun beständig. Nach der dritten tabellarischen Übersicht über die deutschen Kinderhorte vom Dezember 1895 von dem verdienstvollen Vertreter der Hortsache H. O. Reddersen-Bremen gab es in Deutschland an 47 Orten 181 Horte mit 10 665 Zöglingen und 342 Erziehern und Erzieherinnen, abgesehen von den Helferinnen, die aufserdem noch in den Mädchenhorten tätig sind. In den letzten 10 Jahren haben sich die Horte ganz bedeutend vermehrt, so dafs heute wohl kaum eine gröfsere Stadt Deutschlands ohne diese Wohlfahrtseinrichtung ist. Leider ist seit 1895 keine Statistik über dieselben mehr erschienen, ebenso ist die monatliche Zeitschrift »Knabenhort«, die seit 1883 in München erschien, vor einigen Jahren eingegangen. Die sonst treffliche pädagogische Zeitschrift »Cornelia« bietet dafür leider keinen genügenden Ersatz, wie ich gehofft hatte.*)

3. Zweck und Ziel. Der Name einer Sache soll soviel als möglich ihr Wesen schon bezeichnen, und das ist bei den Kinderhorten der Fall; wollen doch diese Anstalten den Kindern ein Hort sein, d. h. eine sichere Zufluchtsstätte gegen Gefahren allerlei Art. Aufser diesem Namen kommen noch andre vor, wie Jugendhort, Jugendheim; häufiger sind die Bezeichnungen Knaben- und Mädchenheim. Diese letzteren Namen klingen unstreitig freundlicher als der Name »Hort«, aber das Heim, das Elternhaus, können diese Anstalten, auch wenn sie es wollten, immer nur teilweise ersetzen. Der Zweck und das Ziel ist und bleibt in der Hauptsache, schulpflichtige Kinder unbemittelter Eltern während eines Teils der schulfreien Zeit in geeigneter Weise zu beaufsichtigen, sie nützlich zu beschäftigen und in einer für Verstand und Gemüt anregenden Weise zu unterhalten, um sie auf diese Weise an Gehorsam, Tätigkeit, Ordnung und andre gute Sitten zu gewöhnen und vor dem Einflufs schlechter Gesellschaft zu bewahren. In dieser oder ähnlicher Weise sprechen sich alle Berichte oder Statuten über Zwecke und Ziele der Horte aus. Andre Horte, z. B. die Strafsburger, betonen die Einwirkung auf die Kinder in christlichem Geiste. Sich der verwahrlosten schulpflichtigen Jugend anzunehmen, war aber überall der Grund, warum sie ins Leben gerufen wurden.

Der Mangel an genügender Aufsicht der Kinder während der schulfreien Zeit

*) Eine besondere Literatur der Kinderhorte gibt es noch nicht.

ist zumeist dadurch verursacht, dafs die Eltern den ganzen Tag von Hause abwesend sein müssen, um ihr Brot zu verdienen. Nach den mir vorliegenden Berichten und nach meiner eigenen Erfahrung sind es besonders viele Witwen und verlassene Frauen, die ihre Kinder den Horten anvertrauen. In Halle erzählte ein Knabe, dafs er seine Mutter oft tagelang nicht sehe; denn sie ginge früh fort, wenn er noch schliefe, und wenn sie zurückkomme, schlafe er schon.

Nach der oben erwähnten Übersicht gibt es neben ca. 117 Knabenhorten nur ca. 59 Mädchenhorte und neben ca. 7000 Knaben nur ca. 3600 Mädchen als Zöglinge; das könnte auffallend erscheinen. Aber diese geringen Zahlen für die Mädchen erklären sich dadurch, dafs die letzteren viel leichter als die Knaben bei Verwandten, gutherzigen Nachbarsleuten ein Plätzchen finden, wo sie geborgen sind und sich durch kleine Dienstleistungen nützlich machen können; auch weifs die auf Arbeit gehende Mutter mit dem allein gelassenen Mädchen oft eher etwas anzufangen als mit dem Knaben; denn leider glaubt man, dafs viele Haushaltungsarbeiten für die Knaben keine passende Beschäftigung seien. Ist aber das Mädchen ohne bestimmte Beschäftigung sich ganz selbst überlassen, so droht ihm viel leichter der sittliche Verfall als dem wehrhafteren Knaben. Darum ist auch die Einrichtung von Mädchenhorten besonders in grofsen Städten so ungemein wichtig und zeitgemäfs, um auf diese Weise dem immer gröfser werdenden Sumpfe der Prostitution einen seiner Zuflüsse abzuschneiden. So finden wir denn (1895) auch in Berlin auf 8 Knabenhorte 10 Mädchenhorte; in Hannover ist das Verhältnis 5 : 11.

4. Räumlichkeiten. Von den 181 Horten, die die Tabelle aufführt, benutzen 124 die Schulräume; nur 36 haben ein eigenes Heim, was ohne Zweifel das Beste ist, allerdings auch das Kostspieligere.

5. Zeit. Die Zöglinge der meisten Horte besuchen diese von 4—7 Uhr; einige Horte nehmen ihre Pfleglinge zu jeder schulfreien Zeit auf. Wenn die Horte ihren Zweck erfüllen wollen, so sollten die Kinder auf jeden Fall dann im Hort eine Zuflucht finden können, wenn die Eltern sie zu Hause nicht beaufsichtigen können, also auch während der Ferien.

6. Erzieher oder Pfleger. In den meisten Horten sind wohl Lehrer und Lehrerinnen der Volksschulen angestellt. Das hat gewifs manches für sich; denn diese haben ja gelernt, mit Kindern in der rechten Weise zu verkehren, sie kennen durch die Schule vielfach auch die Zöglinge der Horte, sie können am leichtesten eine Verbindung zwischen Hort und Schule herstellen. Aber die Anstellung von Lehrpersonen hat auch ihre Schattenseite. Die Horte beginnen nach den Schulstunden. Dann ist der Lehrer, die Lehrerin vielleicht noch mehr, müde und der Ruhe bedürftig, die Zöglinge des Horts wünschen aber jetzt recht angeregt zu werden bei ihrem Spiel, bei ihren Beschäftigungen; der Pfleger soll mit ihnen ein fröhliches Lied anstimmen, ihnen eine spannende Geschichte erzählen; sie sollen im Hort mehr Freiheiten geniefsen als in der Schule, und doch soll alles wohlanständig hergehen: alles das erfordert aber vonseiten der Pfleger grofse körperliche und geistige Frische. Nicht blofs soll im Horte die Strenge, sondern auch, ja in besonderem Mafse, eine warme, selbstlose Liebe walten; dieser bedürfen die Kinder, die der Elternliebe so oft entbehren müssen, am meisten. Das wäre deshalb der idealste Erzieher, der sich den Horten aus lauter Liebe, mit voller Kraft und pädagogischem Geschick widmen könnte.

In Strafsburg und andern Orten sind auch Damen mit Erfolg an den Knabenhorten tätig; die Pflegerinnen der Mädchenhorte werden durch junge Damen unterstützt. Und ohne Zweifel ist für manches junge Mädchen der höheren Stände die Arbeit in den Horten eine sehr geeignete Tätigkeit, um sich so auch den Armen hilfreich zu erweisen und mit ihnen in persönliche Berührung zu treten, mit ihnen fühlen zu lernen.

7. Anstaltsleben.*) Wir wollen nun

*) In den konfessionell getrennten Horten kann die erziehliche Einwirkung eine tiefergehende sein als in den konfessionell gemischten Anstalten. Auch bieten die Schulaufgaben manchen Anlafs zu Anstöfsen; man denke z. B. an die verschiedenen Katechismen. Auf jeden Fall werden überall da die Horte konfessionell sein müssen, wo auch die Volksschulen nach Konfessionen geschieden sind.

versuchen, in kurzen Zügen ein Bild des Tuns und Treibens in einem Horte, wie es wohl auf die meisten Anstalten im allgemeinen passen wird, zu geben. Nach Schlufs der Schulstunden, an den freien Nachmittagen oft schon um zwei Uhr, versammeln sich die Kinder in den Anstaltsräumen. Ist der Hort weiter von der Schule entfernt, so wird den Zöglingen eine bestimmte Zeit gelassen, um sich zusammenzufinden. Haben sich die Zöglinge alle versammelt, so erhalten sie ein Stück Brot, auch wohl eine Tasse Milch. — In manchen Anstalten wird an die ärmsten Kinder, die, wie die Tatsachen beweisen, zum Teil selten zu Hause warmes Essen bekommen, mittags eine Suppe verabreicht. — Während die Zöglinge sich im Hort einfinden und ihr Vesperbrot verzehren, wohl auch einige Zeit nachher, halten sie sich bei gutem Wetter im Freien auf. Bei jedem Horte sollte ein Spielplatz sein, wenn eben möglich auch ein Garten. Nach dieser Vesperpause geht es an die Schularbeiten, die wohl überwacht werden, bei denen aber den Kindern aus pädagogischen Gründen keine eigentliche Hilfe geleistet wird. Wer seine Arbeiten beendet hat, was natürlich bei dem einen früher, bei dem andren später der Fall ist, hat das Recht, sich auf stille Weise mit Lesen, Zeichnen, Bilderbesehen usw. zu beschäftigen, bis alle ihre Aufgaben fertig haben. Dann wird bei gutem Wetter noch ein Spaziergang oder ein Spiel im Freien gemacht, oder man bearbeitet den Garten. Nach der Tabelle sind 41 Horte so glücklich, Gartenarbeit und Blumenzucht treiben zu können. Diese Beschäftigung übt auf viele Kinder einen guten moralischen Einflufs aus, und es gewährt ihnen besondere Freude, wenn sie die Früchte ihres Fleifses ernten und mit nach Hause nehmen dürfen. Können sich die Zöglinge nicht draufsen aufhalten, so sucht man sie auf allerlei Weise zu beschäftigen und zu unterhalten, wodurch Liebe zur Arbeit, Sinn für Ordnung und Reinlichkeit, Phantasie und Gemüt geweckt und gepflegt werden sollen. Die Knaben werden mit allerlei Handfertigkeitsarbeiten, mit Papier- und Papparbeiten und mit Holzschnitzerei beschäftigt, auch wohl — zumeist allerdings nur in den eigentlichen Beschäftigungsanstalten mit Korb- und Strohflechten, Blumen- und Dütenmachen. Holzspalten und Wergzupfen wird nur vereinzelt als Beschäftigung angegeben; dagegen wird in manchen Horten den Knaben Anleitung gegeben, ihre Kleider und Schuhe selbst auszubessern, was besonders zu empfehlen ist. Die Mädchen werden hauptsächlich mit Stricken und Nähen beschäftigt; in 24 Horten erhalten sie auch hauswirtschaftliche Unterweisung. Dann und wann wird die Arbeit durch fröhlichen Gesang unterbrochen; für einzelne Feste werden auch wohl neue Lieder eingeübt. In der letzten halben Stunde ergötzt man sich an einem Spiele, oder es wird eine Geschichte erzählt oder vorgelesen. Ein gemeinschaftlicher Gesang, ein kurzes Gebet beschliefst das Zusammensein, worauf sich die Kinder ohne Zögern und ruhig nach Hause begeben. Ist der Hort etwas entfernt gelegen, so werden die Zöglinge bis zu der Stelle gemeinsam geführt, wo sie sich trennen müssen. Glanzpunkte in solchem Anstaltsleben sind die kleinen Feste: das Weihnachts-, das Frühlings-, das Oster-, das Sommer-, das Herbstfest, wozu die Eltern und Verwandten möglichst viel herangezogen werden müssen, damit sie dadurch mehr Interesse für den Hort gewinnen. Obstspenden und andere Gaben sind zu den Festen natürlich herzlich willkommen.

8. **Erfolge.** Sollte eine solche Arbeit an der armen Strafsenjugend ohne Segen bleiben können? Gewifs nicht. So jung das Unternehmen im allgemeinen auch ist, so sprechen doch alle Berichte mit grofser Freude von den erzielten Erfolgen. Die »Strafsenjungen« werden bald höflich, vergessen nicht mehr Grufs, Bitte und Dank, sie werden dienstfertig, die Grofsen gehen den Kleinen freundlich zur Hand. Liebe zur Arbeit wird in den Kindern, die sonst ihre Zeit verbummelten, wachgerufen, sodafs sie sich zu Hause weiter in den Fertigkeiten üben, die sie in der Anstalt erlernt haben. Oft geschieht es auch, dafs die Arbeitserzeugnisse verkauft werden, und der Erlös wird für die kleinen fleifsigen Arbeiter angelegt. So wurde im Jahre 1886 in Darmstadt 220 Knaben die schöne Summe von 2311 M gut geschrieben, die erst den ausscheidenden Zöglingen ausbezahlt wird. Auch sonst werden die Kinder

zum Sparen angehalten und durch Schenken von Sparmarken, besonders zum Weihnachtsfest, dazu angeregt. Die Lehrer und Lehrerinnen spüren es in der Schule gar bald, wenn ein Schüler einen gut geleiteten Hort besucht. Dieser wohltätige Einfluſs dauert auch über die Schule hinaus. 31 Knaben, so heiſst es in einem Berichte aus Halle, sind schon aus unsren Anstalten entlassen, ins Leben getreten; fast alle haben ein Handwerk als Beruf gewählt und berechtigen zu den besten Hoffnungen; nicht ein Lehrmeister hat bis jetzt Klage geführt. Und die Schüler kommen gern und pünktlich, zeigen groſse Anhänglichkeit an ihren Lehrer. Strafen kommen selten vor; denn die Kinder fürchten den Ausschluſs aus dem Horte, der ihnen fast zur zweiten Heimat geworden ist. So ist's denn erklärlich, daſs viele frühere Schüler, oft als Soldaten und schon in »Amt und Würden«, ihren alten Hort von Zeit zu Zeit besuchen, gern den Einladungen zu den verschiedenen Feiern folgen, besonders zu dem Weihnachtsfeste. Aus der Soldatenzeit und von der Wanderschaft unserer Zöglinge habe ich schon Briefe gelesen, in denen in rührender Weise die Sehnsucht nach den vergangenen schönen Zeiten im Horte zum Ausdruck kam.

Die günstigen Resultate, die bisher erzielt wurden, sind auch daraus zu erkennen, daſs die Väter und Mütter durchweg den Wohltätern ihrer Kinder sehr dankbar sind, daſs der Andrang zu den Horten oft groſs ist, daſs sich Private, Stadtverordnete, Schulverwaltungen, Fabrikdirektionen, Logen, Ministerien usw. dieser Werke echter Nächstenliebe angenommen haben,*) daſs sich die bestehenden Anstalten des Besuches hoher und höchster Personen zu erfreuen haben, die diese noch so junge Schöpfung kennen lernen wollen.

9. Ausgaben und Einnahmen. Es bleibt nun noch eine sehr wichtige Frage zu beantworten übrig, nämlich die: Aus welchen Mitteln werden diese Anstalten gegründet? Wie erhalten sie sich?

Die private Wohltätigkeit tut hier wohl das meiste, und sie leistet viel, sehr viel. Als im September 1883 Herr H. O. Reddersen in Bremen unter dem Titel: »Ein Notstand und eine Bitte« einen Aufruf erlieſs, in welchem er die drohende Verwahrlosung zahlreicher armer Kinder schilderte und um Einsendung von Geldspenden zur Errichtung eines Knabenheims bat, wurden gleich über 7000 M eingesandt und ein Lokal unentgeltlich zur Verfügung gestellt. In den 4 Jahren der Tätigkeit des Bremer Knabenheim-Vereins hat derselbe gegen 39 000 M an einmaligen Gaben und Legaten erhalten; er ist jetzt (1895) so glücklich, drei eigene Anstaltshäuser schuldenfrei zu besitzen, und alles das ohne Hilfe städtischer und staatlicher Verwaltungen. Fast überall haben sich Vereine gebildet, in denen jedes Mitglied sich zu einem jährlichen Beitrag von wenigstens 1 M verpflichtet. Der Verein in Halle zählte 1886 schon gegen 600, in Bremen 1884 gegen 400 Mitglieder: Männer und Frauen, die den höchsten und niedrigsten Berufsständen angehören. Geschäfte bedenken die Anstalten mit Büchern, Bildern, Spielsachen; Fleischermeister mit Würsten, Bäcker mit Brötchen; so lieferte ein wohltätiger Bäckermeister dem Horte in Halle monatlich 90 Semmeln. In demselben Orte, wie in Straſsburg, beschenkt man auch die Anstalt mit alten Kleidungsstücken, die mit groſsem Danke entgegengenommen werden, da manche Kinder oft sehr dürftig gekleidet sind. In Straſsburg nähen sich die Buben vielfach neue Hosen, die sie dann mit groſsem Stolze tragen.

In 39 Horten ist der Brauch eingeführt, daſs die Zöglinge einen kleinen Beitrag zu den Ausgaben liefern, der 0,10 bis 0,80 M beträgt, in welche Summe, wenn sie 0,40 M übersteigt, die Kosten für das Mittagessen, auch wohl das Morgen- und Vesperbrot eingerechnet sind. Eine kleine Abgabe, dem Vermögen der Eltern entsprechend, halten auch wir für ganz praktisch; denn die Menschen schätzen gewöhnlich das, was sie bezahlen müssen, höher als das, was sie unentgeltlich erhalten. Doch sollte niemals ein Kind von der Aufnahme in den Hort ausgeschlossen werden, das den Beitrag nicht entrichten kann. Die Kosten für einen Zögling belaufen sich im Durchschnitt auf 15 bis 30 M jährlich, wobei wir vom Mittagessen absehen. Die

*) Die Straſsburger ev. Kinderhorte wurden durch landesherrliche Verordnung als gemeinnützige Anstalt anerkannt, wodurch sie die Rechte einer juridischen Person erhielt.

Räumlichkeitsfrage, ob unentgeltlich oder gemietet, spielt inbetreff des Kostenpunktes natürlich eine grofse Rolle. Wir lassen einige Angaben über die Kosten pro 1895 nach der »Tabellarischen Übersicht« von Reddersen folgen:

	Zöglinge	M	
Bamberg	60	1312	(Brot)
Mannheim	206	3857	(Brot)
Linden	50	900	(ohne Brot)
Zwickau	48	1720	(Brot u. Milch)
Würzburg	100	4410	(Mittagessen u. Vesperbrot)
Chemnitz	90	6497	(Morgenbrot; Mittagessen und Vesperbrot).

Mit grofser Freude können wir zum Schlufs berichten, dafs von den 180 Horten schon 140 ein Vermögen besitzen von 213 bis über 100000 M. Wenn man bedenkt, dafs die meisten Horte erst in den letzten Jahrzehnten ins Leben gerufen sind, dafs immer mehr Horte gegründet werden,*) so ist nach dem jetzigen Stande derselben in Zukunft noch ein gröfseres Wachstum zum Segen unserer armen Bevölkerung und damit auch zum Segen der Gesellschaft und des Staates zu erhoffen.

Strafsburg i. E. Dr. Nieden.

Kinderreime

Unter Kinderreimen versteht man nicht die in den alljährlich zahlreich erscheinenden Bilderbüchern angebrachten Reimereien und Knittelverse, sondern jene altüberlieferten Lieder und Sprüche, die aus der Urzeit der Völker stammen und darum ein interessanter Gegenstand der Forschung geworden sind. Seit dem Erscheinen von Percys »Reliques of Ancient English Poetry« (1765); von Herders »Stimmen der Völker in Liedern« (1773) und des Knaben Wunderhorn von Arnim und Brentano (1806 bis 1808), dem ein Anhang der bekanntesten Kinderreime beigegeben ist, haben Fleifs und Sammeleifer der Gelehrten, wie der Freunde alter Volkssitten und Volksbräuche so viel Material zusammengetragen, dafs die Literatur zu einer fast unübersehbaren angewachsen ist.

*) So z. B. seit einigen Jahren in Strafsburg Horte für katholische Schüler.

Das gründlichste und am tiefsten auf den Urquell zurückgehende Buch ist wohl das von Rochholz, »Allemannisches Kinderlied und Kinderspiel aus der Schweiz,« wenigstens verweisen alle neueren Forscher auf ihn und seine wissenschaftlichen Auslegungen.

In Deutschland sind fast in jedem Ländchen und jeder Provinz Kinderreime gesammelt und herausgegeben, die sich nur in Dialekt und lokaler Färbung unterscheiden, denn der Kinderreim gehört nicht einer bestimmten Nation, einem einzelnen Volksstamm, er gehört allen Völkern an. Er ist mit dem Urvolke der Arier eingewandert und immer dagewesen, die Dichter des Altertums lassen ihn in ihre Verse fliefsen, die Edda bewahrt ihn zusammen mit der alten Sage; Walther von der Vogelweide erfreut sich in einem Gedichte an dem Spiel des Halmmessens, »wie er zuvor es sah bei Kinden«, und Goethe bringt in seinem Faust das reizende Blumenorakel: Er liebt mich usw.

So haben die Kinderreime nicht allein kulturhistorischen, sondern auch poetischen Wert und Kühners Ansicht (Abhandlung über Jugendschriften in der Schmidschen Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens), »dafs die Sammlungen von Kinderreimen nicht viel mehr sind, als rührende Grabdenkmale einer erstorbenen Kinderpoesie und dafs es nur eine Karikatur unserer erkünstelten Erziehung ist, wenn man das Wiegenlied, das die Mutter dem Kinde hätte singen sollen, ihm jetzt zum wohlbedächtigen Lesen in die Hand gibt,« mufs als eine irrige angesehen werden. Solche Bücher sind nicht zum Lesen für Kinder, die in dem Alter, wo der Kinderreim sie entzückt, übrigens meist noch nicht lesen können, aber sie gehören dennoch und vor allen andern in die Kinderstube, damit der Sinn für Poesie in den kleinen Herzen lebendig werde und genährt an dem uralten Liederborn, »der jüngt und wird nicht alt«.

Die Kinderreime werden gewöhnlich eingeteilt in: Wiegenlieder, Kose- und Reitlieder; Lieder, welche das Kind im Verkehr mit der Natur zeigen; Abzählreime, Kinderpredigten, Kindergebete, Schulreime und Spiellieder.

In den Wiegenliedern wird das Kind

gern mit Schafen und Lämmchen in Zusammenhang gebracht, wahrscheinlich, weil diese Tiere in ihrer sanften, geduldigen Weise ein leibhaftiges Bild der Ruhe geben. Oder die Mutter schüttelt ein Träumelein vom Baum für das liebe Kind oder sie verspricht ihm, dafs der Vater etwas mitbringt, wenn es bald einschläft. Wer kennt sie nicht diese alten, trauten Weisen aus der frühsten Kinderzeit, die wie heilige Erinnerungen in unserm innern Ohre forttönen! Und doch mögen sie am ersten von allen Kinderreimen in Vergessenheit geraten, weil die Wiege in unserer Zeit fast gänzlich aufser Gebrauch gekommen ist.

Lebensfähiger und überdies kulturgeschichtlich bedeutsamer sind die Koselieder und unter ihnen hauptsächlich die Fingerzählreime. In dem Glauben unserer Altvordern war jeder Finger einer Gottheit heilig; daher das Gottesurteil des Kesseltauchens, das uns die Edda von Gudrun berichtet, als sie Etzels Gemahlin ward und worauf vermutlich die Redensart »sich die Finger verbrennen« zurückzuführen ist. Ein weiteres Überbleibsel dieses Glaubens sind die Kindersprüche von den Fingern, die zu fünft aufs Pflaumenstehlen ausgehen oder beim Spaziergange ins Wasser fallen, und die aus dem verschiedenen Benehmen, das sie bei dieser Gelegenheit zeigen, ihre eigenen Namen erhalten. Und auf einen anderen Glauben der Vorzeit, auf die Wundsegen, deuten jene Verse, die zur Beschwichtigung der schreienden Kinder gesagt werden, wenn sie gefallen sind oder sich gestofsen haben.

Auch in den Liedern, die das Kind im Verkehr mit der Natur zeigen, stofsen wir auf mannigfache Überlieferungen. So in der Anrufung des Storches, welcher der Holla, der Spenderin des Ehesegens, geweiht war. Auf sie geht ebenfalls das »morgen früh um dreie, wird's a Schneele schneie« zurück — wenn es schneit, schüttelt Frau Holle bekanntlich ihr Bett — und der häufig wiederkehrende Hollerbusch in den Ringelreihen. Dann in den Regenliedchen und der Bitte an die Frau Sonne (Freya, die freundliche, Licht spendende Göttin), dafs sie wieder scheinen und die Händchen erwärmen möge.

Ebenso sind die Maikäfer von mythologischer Bedeutung und Käferlieder gab es besonders im alten Griechenland. (Rochholz.)

In den Abzählliedern finden sich sowohl mythologische als historische Reminiscenzen. An die schicksalswaltenden Normen und Parzen erinnern die drei Jungfrauen im Gartenhaus oder Glockenturm; an den Zug der Franzosen ein Reim vom Brand von Moskau, der wohl Form und Inhalt nach, alt ist und nur die Namen den Zeitverhältnissen gemäfs gewechselt hat.

Zu den Kinderpredigten zählen auch jene alliterierenden Sprachübungen, woran Kinder so grofses Vergnügen zu haben pflegen. Sie teilen das mit den noch auf der Kindheitsstufe stehenden Völkern. In der Edda wird z. B. ein solches Spiel mit Auslegung und Deutung der Namen getrieben. Wodan heifst: Glutaug, Glanzaug und Grauseblind, Brenner, Brüller und Bebelind, Wettrer, Waller und Wogenherr, Flutgeist und Frachtbeschützer.

Allein mehr noch als die Arten der genannten Reime führen uns die eigentlichen Spiellieder in die Sitten und Gebräuche, wie in die Sagen der Vorzeit zurück. Das Spiel von der Königstochter, die im festen Turm sitzt, weist auf Brunhild und das Spiel (Fang- oder Greifspiel) vom wilden Tier, das in der zwölften Stunde kommt, deutet Rochholz auf den Untergang der asischen Götterwelt durch den furchtbaren Fenriswolf.

Die Ringelreihen endlich sind nach Dunger, Handelmann und anderen Forschern Reste altheidnischer Tänze zu Ehren der Götter, und so bewahrheitet sich hier mehr als in gewöhnlichem Sinne der Schillersche Ausspruch: »Hoher Sinn liegt oft im kind'schen Spiel.«

Literatur: Arnim u. Brentano, Des Knaben Wunderhorn. Herausgeg. von Friedr. Bremer. Leipzig. — Curtze, Volksüberlieferungen aus dem Fürstentum Waldeck. Arolsen 1860. — Deecke, Lübsche Volksreime. Lübeck. — Drosihn, Deutsche Kinderreime und Verwandtes. Leipzig 1897. — Dunger, Kinderlieder und Kinderspiele aus dem Vogtlande. Plauen 1894. — Firmenich, Germaniens Völkerstimmen. Berlin 1846—54. — Frischbier, Preufsische Volksreime und Volksspiele. Berlin 1867. — Groth, Voer de Goern 1858. — Grote, Niedersächsisches Kinderbuch. Hannover 1871. — Handelmann, Volks- und Kinderspiele aus

Schleswig-Holstein. Kiel 1874. — Wiard Lüpkes, Alte Heimatsklänge, dreifsig ostfriesische Festlieder und dreihundert Reimsprüche. Emden u. Borkum 1888. — Meier, Deutsche Kinderreime und Kinderspiele aus Schwaben. Tübingen 1851. — Ders., Ostfriesische Kinder- und Volksreime. Leer 1863. — Müllenhoff, Sagen, Märchen und Lieder der Herzogtümer Schleswig, Holstein und Lauenburg. Kiel 1845. — Oldenburger Kinderleben. Spiele, Reime, Rätsel. Oldenburg 1851. — Rochholz, Alemannisches Kinderlied und Kinderspiel. Leipzig 1857. — Simrock, Das deutsche Kinderbuch. Frankfurt a. M. 1848. — Smidt, Wiegenlieder, Ammenreime und Kinderstubenscherze in plattdeutscher Mundart. Bremen 1866. — Stöber, Elsässisches Volksbüchlein, Kinderwelt- und Volksleben in Liedern, Sprüchen, Spielen usw. Erster Band. Mühlhausen 1859. — Ziska und Schottky, Österreichische Volkslieder mit ihren Singweisen. Pest 1819.

Wandsbek. Helene Höhnk.

Kinderschauspiele, Schul-Dramen, -Komödien, -Festspiele, -Aufführungen

1. Aufführungen von antiken Dramen in Schulen. 2. Schuldramen zur Einübung der lateinischen Sprache. 3. Schuldramen zur sittlich-religiösen Belehrung. 4. Schuldramen zur Befestigung in dem konfessionellen Standpunkte. 5. Dramen zur Belehrung in bestimmten Wissensgebieten. 6. Dramen zur Förderung des öffentlichen Auftretens, feiner Lebensart u. dergl. 7. Einrichtung der Stücke und der Schulbühne. 8. Übergangszeit. 9. Kinderschauspiele und Schulfestspiele. 10. Literatur. 11. Verzeichnis von Kinderschauspielen und Schulfestspielen seit 1870.

Mit dem Wiederaufleben der Künste und Wissenschaften in der zweiten Hälfte des fünfzehnten Jahrhunderts war die antike Welt aus ihrem langen Schlummer erwacht, das lateinische und bald darauf das griechische Drama waren wieder ans Licht getreten. Unter dem Einflusse dieser Muster wurde in Deutschland eine Wiedergeburt der dramatischen Kunst angebahnt, die allmählich nach drei Jahrhunderten zu hoher Blüte führen sollte. Dies geschah in der merkwürdigen Erscheinung der Schulkomödie, die bis ins achtzehnte Jahrhundert hinein in verschiedenartiger Gestalt und mit wechselnden Zielen sich an vielen Unterrichtsanstalten behauptet hat. Als notwendiges und nützliches Verbindungsglied zwischen der antiken und der neueren deutschen Dramendichtung ist das Schuldrama schon längst eingehend untersucht und in allen Werken über Literaturgeschichte gewürdigt worden, während noch heute, wie schon Fr. A. Lange klagte, eine Würdigung desselben nach seiner pädagogischen Seite fehlt. Eine eingehende Betrachtung dieses Erziehungs- und Bildungs-Problems kann hier nicht geboten werden — schon aus dem Grunde, weil hierzu noch manche Einzeluntersuchungen zu den höchst schätzbaren Arbeiten, die jetzt auf diesem Gebiete vorliegen, hinzukommen müssen; indessen soll versucht werden das vorhandene Material, soweit es zugängig war, in kurzen Zügen vom pädagogischen Standpunkte aus zu sichten und vorzuführen. — Dabei wird im naturgemäfsen Anschlusse an Fr. A. Lange, soweit möglich, als das einzig stichhaltige Kriterium eines Schuldramas dasjenige des Zwecks, des Prinzips der Aufführungen betrachtet werden, und demnach gelten nur diejenigen Stücke als eigentliche Schulkomödien, welche einen wirklichen Schulzweck besitzen. Hieran schliefsen sich die Kinderschauspiele und Schulfestspiele an, die schon ihrem Titel nach zur Aufführung für Kinder und heranwachsende Jünglinge und Jungfrauen vor ihren Gefährten in Schulen, Pensionaten oder auch in Familien geschrieben worden sind.

1. Aufführungen von antiken Dramen in Schulen. Durch den Humanismus wurde das Studium der Alten, das bisher als Mittel gegolten hatte, zum Selbstzweck, es gewann eine selbständige Bedeutung. In Italien war die Welt der alten Römer wieder erwacht, und viele strebende Geister in Deutschland wollten hierin nicht zurückbleiben. Sie trachteten nach der Aneignung der lateinischen Sprache für den schriftlichen und mündlichen Gebrauch und verschmähten darüber vollständig eine Ausbildung der Muttersprache. Um an allen gelehrten, politischen und kirchlichen Unterhandlungen als gleichberechtigt teilnehmen zu können, mufste den Deutschen schon in der Schule das Idiom Ciceros zur Muttersprache werden, und naturgemäfs wurde auch ein besonderer Wert auf die Beredsamkeit gelegt. Es ist ja bekannt, dafs grofse Pädagogen der damaligen Zeit ihre Schüler für jedes Wort, das ihnen auch im Privatleben in der deutschen Sprache entschlüpfte, streng bestraften. Somit genügte es nicht, den prosaischen Stil an Cicero und den poeti-

schen an Vergil zu lernen, sondern man mufste auch einen lateinischen Lehrmeister eigens für das Lateinsprechen haben, und hierzu wählte man den Terenz. So kam es denn, dafs die sechs Stücke Terenz' im sechzehnten Jahrhundert in fast allen lateinischen Schulen Deutschlands gelesen, ja auswendig gelernt und sogar mit verteilten Rollen hergesagt wurden. Die Komödie erschien besonders dazu geeignet, Material zu mündlichem Verkehr zu bieten, da sie sich in den Gegenständen des täglichen Lebens bewegte, und Terenz wurde gewählt wegen seiner reinen lateinischen Sprache, während von Plautus nur einzelnes herangezogen wurde.

Nur selten wurde an dem unlautern Inhalt dieser Stücke Anstofs genommen, ja der fromme Johannes Sturm in Strafsburg hat sogar diesbezüglichen Warnungen kein Gehör geschenkt.

Dagegen spricht Vives den Wunsch aus, dafs aus den Spielen beider Dichter das ausgeschnitten würde, was die jungen Gemüter mit den Lastern beflecken könnte, zu denen die Menschen gleichsam durch einen gewissen Wink der Natur geneigt seien. Deshalb schrieb er auch seine Colloquia, um wenigstens die zarte Jugend von allen Unlauterkeiten dieser Komiker fernzuhalten.

Nicht der Inhalt der Stücke sollte den Schülern zur Lehre dienen, sondern nur die Form, die Sprache; dem fliefsenden und reinen Lateinsprechen gegenüber wurde der Inhalt vernachlässigt.

Zu den ersten Darstellungen terenzischer Stücke in Deutschland gehören sicher diejenigen in Zwickau, über die Gottsched in dem »Nötigen Vorrat zur Geschichte der deutschen dramatischen Dichtkunst« berichtet; die dortige Schulordnung vom Jahre 1523 bestimmt sogar, dafs wöchentlich zweimal Komödien des Terenz gespielt werden sollen. In den Schulordnungen der Reformatoren wurde ausdrücklich das Auswendiglernen des Terenz vorgeschrieben, ja Melanchthon erklärte sogar, fast kein Buch sei würdiger in aller Händen zu sein als dieser Dichter. In Luthers Tischreden finden wir die Bemerkung: Komödien im Terentio zu spielen soll man umb der Knaben in der Schule willen nicht wehren, sondern gestatten und zulassen, erstlich, dafs sie sich üben in der lateinischen Sprache; zum andern, dafs in Komödien fein künstlich erdichtet, abgemalet und fürgestellt werden solche Personen, dadurch die Leute unterrichtet und ein Jeglicher seines Ampts und Standes erinnert und vermahnet werde.«

Die ungemeine Verbreitung des Terenz geht daraus hervor, dafs von Schulaufführungen seiner Werke aufser in Zwickau noch in Wien (1486), Erfurt, Strafsburg, ferner in Augsburg, Nördlingen (in der Schulordnung von 1522), Regensburg, Breslau (1570), Görlitz, Güstrow, Königsberg, Danzig und Magdeburg berichtet wird, und dafs schon im Jahre 1486 eine Übersetzung des Eunuchus und 1489 eine solche des ganzen Terenz — freilich nicht zum Zwecke der theatralischen Aufführung — im Drucke erschien.

Aber bei der Beschäftigung mit Terenz tritt auch schon eine moralisch-pädagogische Absicht auf, indem man ihn eigentümlicherweise als »Lehrer der Sitten und Tugenden« bezeichnet. In dieser Hinsicht zog man ihn bei weitem dem Plautus vor, dessen Stücke besonders in München eine Heimatstätte gefunden hatten.

Auch griechische Aufführungen kamen bald in den Schulen vor, insbesondere von den Dialogen Lucians. So wird erzählt, dafs Micyllus, der Rektor der Schule zu Frankfurt (1525—1532), eigentlich Moltzer hiefs und seinen Namen daher erhalten hatte, dafs er als Schüler die Person des Micyllus aus Lucian vortrefflich gespielt hatte. Wir finden theatralische Darstellungen von Stücken des Euripides, Sophokles und Aristophanes, ferner des Prometheus von Äschylus usw. In Zwickau liefs z. B. der Rektor Roth 1517, in Zürich Georg Binder 1531 ein Stück des Aristophanes griechisch darstellen. An der von Georg Agricola in Zwickau gegründeten griechischen Schule, in der selbst Magistri noch lernten, wurde der Plutus des Aristophanes im Jahre 1521 in griechischer Sprache und in lateinischer Übersetzung aufgeführt. Letzteres war häufig zu finden, da es ja den Humanisten besonders auf die Beredsamkeit in der lateinischen Sprache ankam. So liefs Sturm in Strafsburg auch Aristophanes' Stücke und die Reden des Demosthenes meist in lateinischer Über-

tragung vorführen; diese wie auch Ciceros Reden mufsten von anderen Schülern beantwortet werden.

2. Schuldramen zur Einübung der lateinischen Sprache. Mit der soeben angedeuteten Einrichtung ist schon der Übergang zu selbständigen Dramen gegeben. Aber auch andere Gründe bewogen zur Abfassung von eigenen Schulkomödien. Zunächst wurde doch vielfach empfunden, dafs Terenz' Stücke ihres Inhalts wegen zur Aufführung von Schülern vor Schülern keineswegs geeignet waren, und so erschien ein gereinigter Terenz und andere Stoffe in dieser Form, und ferner reizte die Aufführung der antiken Komödien zur Nachahmung. Die Einrichtung der Schulbühnen gab ja die erwünschteste Gelegenheit zur Aufführung von eigenen Stücken; das Vorbild der italienischen Humanistenkomödie wirkte ansteckend. Auf diese Weise entwickelte sich das deutsche Schuldrama, natürlich zunächst in lateinischer Sprache, denn das humanistische Ziel der lateinischen Beredsamkeit blieb ja bestehen. Die deutschen Humanisten wetteiferten mit den Italienern in der eleganten Nachbilduug der antiken Form, und so entstanden in Deutschland viele lateinische Dramen, welche den Terenz ganz verdrängten und zur Aufführung in den Schulen während der Zeit von 1500 bis zum 30jährigen Kriege reichlich benutzt wurden.

Als Begründer der deutschen Schulkomödie wird kein geringerer als Reuchlin gefeiert, dessen Drama »Henno« im Jahre 1497 zu Worms vor dem Bischof Dalberg von Schülern aufgeführt worden ist. Sein Inhalt ist nicht dazu angetan die Schüler zu belehren und zur Rechtlichkeit und guten Sitte anzuhalten, denn es fehlt ihm an jeder poetischen Gerechtigkeit — und doch war es der Zweck der Schulkomödien, die Schüler zu unterweisen. Dieser Unterricht erstreckte sich jedoch wie bei der Darstellung der antiken Stücke nur auf die Sprache. Dabei liegt indessen in den derb komischen Figuren dieses Stückes ein recht volkstümlicher Zug. Aber schon früher, nämlich im Jahre 1482, ist das 1470 gedichtete Drama »Stylpho« von Jakob Wimpheling in Heidelberg aufgeführt worden, und von anderer Seite wird ausdrücklich Guilelmus Gnapheus als erster Schuldramendichter bezeichnet, während von Konrad Celtes eine Reihe von Bildern unter dem Namen »Ludus Dianae« im Jahre 1501 vor Kaiser Maximilian und in derselben Zeit von Heinrich Bebel (1472 bis 1518) eine Komödie »de optimo studio usw.« von Tübinger Studenten zur Aufführung gebracht worden ist. Wir finden in einzelnen von diesen ersten Schulkomödien, wie im Stylpho und in dem zuletzt erwähnten stark satirische Züge, die sich meist gegen die Feinde des Humanismus, gegen ihr barbarisches Latein und ihren Mangel an Bildung richten, so dafs also hier die lateinische Sprache der Hauptzweck bleibt. Besonders sehen wir dies an den Comediae utilissimae omnem Latini sermonis elegantiam continentes von Jos. Gruenebeck, die 1497 in Augsburg gespielt worden sind. In moralischer Hinsicht lehrhaft scheint dagegen schon Sebastian Brants »Herkules am Scheidewege« gewesen zu sein, der leider verloren gegangen ist.

Von den Stücken, die als Nachahmungen der Antike — wenn auch zum Teil mit modernem Inhalte — vor allem die Form und Sprache beachteten, seien noch einige erwähnt, da es ja natürlich auf eine Vollständigkeit nicht abgesehen sein kann: Locher: de sene amatore, de Turcis et Suldano, de judicio Paridis; Jakob Lochner: ludicrum drama; Christoph Hegendorfer: comoedia nova; Spangenberg: Ajax; Frischlin: Venus, Dido (beide enthalten Zusammenstellungen von Redensarten aus Vergil), Helvetio-Germani (aus Cäsars gallischem Kriege). Noch viele Namen von Dichtern gehören hierher, wir begnügen uns mit der Nennung von Georg Macropedius, Jakob Schöpper, Joh. Korofs, Martin Hayneccius.

Besonders charakteristisch für das Wesen der lateinischen Schulkomödie, deren Ziel die elegante Latinität war, sind die beiden Stücke von Nicodemus Frischlin: Julius redivivus (d. i. Cäsar, der ebenso wie Cicero über das gute Latein in Deutschland hoch erfreut ist) und Priscianus, den das edle Latein des Melanchthon und Erasmus gesund macht.

3. Schuldramen zur sittlich-religiösen Belehrung. Da nun aber mit dem Huma-

nismus zugleich auch die Reformation die deutschen Gemüter in der regsten Weise beschäftigte, so kann es nicht wundernehmen, wenn wir auch in der Schuldramendichtung die biblischen Stoffe mit besonderer Vorliebe berücksichtigt finden. In der damaligen Zeit galt es auf religiösem Gebiete hohe und wichtige Aufgaben zu lösen, deshalb mufste das Dramendichten, das bei manchen für eine müfsige und eitle Beschäftigung galt, durch den Stoff geheiligt werden. Auch nahmen, wie wir schon gesehen haben, viele Gelehrte in sittlicher Hinsicht Anstofs an der Wiederaufführung antiker Komödien und blickten mit Sehnsucht nach den biblischen Stoffen der mittelalterlichen Vorzeit zurück. Besonders wandte man sich hierbei den Erzählungen aus dem alten Testamente zu, weil dieses mehr dramatische Personen liefert als das neue, und so finden wir viele Dramen, wie: Susanne, Tobias, Judith, Daniel, Esther, Saul, Adam und Eva, Isaak und Rebecka, Absalom, Simson, Jakob, Joseph, Stephanus u. a., während aus dem neuen Testament bearbeitet wurden: Lazarus, Johannes decollatus, der verlorene Sohn u. dergl. Durch die Reformatoren sind diese Stoffe besonders befürwortet worden. Luthers Worte, die er in den Vorreden zu Judith, Tobias und über Esther geschrieben hat (z. B.: aber der Text Susanne, des Beel usw. sieht auch schönen geistlichen Gedichten gleich wie Judith und Tobias), dienten den geistlichen Schuldramen zur Rechtfertigung und Empfehlung. Und später hat Luther sogar geäufsert, dafs er nicht ungern sehen würde, wenn die Taten Christi in den Schulen durch Spiele und Komödien von den Knaben lateinisch und deutsch dargestellt würden. In der Tat finden wir eine grofse Anzahl von Dichtern, Pfarrern, Rektoren und Lehrern, die aus Opposition gegen die Unsittlichkeit der antiken Komiker moralisch unanfechtbare, biblische Stoffe in Schulspielen behandelten.

An die Spitze derselben stellen wir den Terentius christianus des Rektors Schonäus, dessen zwei Teile, 1592 und 1595 erschienen, vorzugsweise biblische Stoffe behandelten und sich den Schulen durch Ausschlufs aller amores empfahlen. Von Nicodemus Frischlin, dem literarisch wichtigsten unter diesen Dichtern, rühren her: Rebecka, Susanna, von Naogeorg: Haman und Esther; von Paul Rebhun: Susanne, Hochzeit zu Kana; von Crizinger: Lazarus; von Herm. Haberer: Abraham; von Rollenhagen: Abraham, Lazarus; von Joh. Sanders: Johannes; von Ambr. Pape: Jonas; von Andr. Saurius: Conflagratio Sodomae; von Tirolf: Rebecka; von Gnapheus: Acolastus sive de filio prodigo; von Narhamer: Hiob; von einem Nürnberger Ungenannten: Eli; von Hunnius: Joseph; von Wolfhart Spangenberg: Jeremias, Simson, Saul, Belsazar usw. usw. Besonders beliebt war die Susanne, aufser von den genannten finden wir sie noch von Sixt Birk in Augsburg, von Herzog Heinrich Julius von Braunschweig, von Leonh. Stöckel, von Jasper Gennep, von Greff, von Israel, von Calagius, Leseberg, Schonäus u. v. a. bearbeitet. Es seien von Dichtern besonders geistlicher Schuldramen noch genannt Joh. Schlayfs, Joh. Ackermann, Joachim Greff, Hans Tirolff, Burkard Waldis, Sixt von Birken (Xystus Betulejus), Georg Wickramm, Isaak Gilhausen, Bartholomäus Ringwaldt, Friedrich Dedekind, Martin Rinckart usw.

In Hessen wurde bei der Vermählungsfeier des Landgrafen Wilhelm IV., des Weisen, im Jahre 1566 »Isaak und Rebecka« von Peter Paganus gegeben, 1607 wurde im Pädagogium zu Marburg »eine ausbündige Komödie vom König Saule von Jeanne Braschio« aufgeführt, ein Casseler Schulmeister Christianus liefs 1565 im Kaufhause eine geistliche Komödie agieren. Die »Leiden Christi« wurden 1564 in einer am Rathause zu Schmalkalden aufgeschlagenen Bude, das »jüngste Gericht« 1590 vom Magister Klingenberg in Rotenburg a. d. Fulda in Szene gesetzt. In Strafsburg finden wir in den Jahren von 1583 bis 1621 unter der Zahl von 27 eigentlichen Schuldramen 17 biblische Stücke, wovon 2 von neu- und 15 von alttestamentlichem Stoffe sind. Die Angabe von dergleichen Aufführungen liefse sich durch Ausbeutung von zerstreuten Notizen in schulgeschichtlichen Abhandlungen zu den Jahresberichten von höheren Schulen Deutschlands leicht in grofsem Mafsstabe gestalten, wir verzichten hier darauf, da es hier nur auf das Wesen

und den Zweck dieser Dramen ankommt.

Besonders in den katholischen Ländern Deutschlands waren die biblischen Schulkomödien ungemein verbreitet, da hier die Jesuiten sich derselben als Mittel für ihre Zwecke bedienten. Die meisten Mitglieder dieses Ordens waren Männer von grofser Tatkraft und auch von bedeutendem Wissen, ganz vorzüglich aber kannten sie die Menschen. Sie wufsten auch, dafs bei diesen Aufführungen dem Auge ebenfalls etwas geboten werden mufste, und so führten sie Prunk und Pracht in die Darstellung ein, die dann auch, soweit es anging, anderweit nachgeahmt wurden. Noch im Jahre 1781 finden wir zu Andernach ein derartiges Schulspiel: Jephtias von 28 Schülern aufgeführt.

Wie ungemein verbreitet diese Jesuitendramen waren, erhellt daraus, dafs in der Niederrheinischen Provinz des Jesuitenordens allein 209 gedruckte Komödien aufgefunden sind, wozu noch 38 in der Gymnasial-Bibliothek zu Koblenz handschriftlich erhaltene hinzukommen. Von diesen gehören zu unserem Gebiete: Prophet Jonas, Sennacherib und Ezechias, Salomon, Susanna, David, Jonathan, Machabäus, Esther, Judas Machabäus, Comoedia vom Verlorenen Sohn, Joseph, Bellona Saulis et Davidis, Joseph venditus, Saul rejectus, David electus in regem Israelis, Christus crucifixus u. v. a.

4. Dramen zur Befestigung in dem konfessionellen Standpunkte. Da die kirchlichen Reformatoren möglichst eindringlich und in weitem Kreise wirken wollten, so hatte im protestantischen Deutschland immer mehr die deutsche Sprache Eingang in diese Dramen gefunden, während die Jesuiten, denen vor allem an der intensiven Ausbildung ihrer Schüler zu willfährigen Werkzeugen ihrer Pläne lag, sich weit mehr der lateinischen Sprache bedienten. Bei diesen finden wir bald, dafs die Schulkomödien, mochten sie nun ihren Stoff der Bibel oder auch dem profanen Leben entnehmen, ihren Zwecken dienstbar gemacht wurden.

Vor allem wurden natürlich die Reformatoren und ihre Anhänger bekämpft. Als ein Beispiel dieser Art von Spielen sei ein dialogisiertes Schmähgedicht von Simon Lemnius erwähnt, durch das die Ehen des Reformators und anderer Theologen in den Schmutz gezogen wurden. Von Osnabrück wird berichtet, dafs die Dominikaner Komödien aufführten, in denen sie einen Mann in Luthers Larve verspotteten. Natürlich finden wir auf seiten der Anhänger der Reformation als der angreifenden Partei eine ganze Anzahl von Dramen, welche die Schüler in den Lehren ihres Bekenntnisses befestigen sollten, was meist durch Angriffe auf die Gegner geschah. Von diesen geistlichen Kampfdramen ist das bekannteste der Pammachius (de papatu) von Thomas Naogeorg, den er Luther im Jahre 1538 gewidmet hat. Dies Stück, das sofort zwei Übersetzer gefunden hat, greift in kühner Weise das Papsttum an, wie sein folgendes: »incendia« die Untaten des Papstes und der Päpstler, besonders des Herzogs Heinrich von Braunschweig.

Die Schulbühne wurde somit zur Kanzel, sie übernahm die Verpflichtung, nicht nur den Menschen ihre Pflichten, sondern sogar diejenige, die Lehren des göttlichen Wortes einzuschärfen. Unmittelbar ausgesprochen wurde sogar die Ansicht, dafs die Bühne dazu noch mehr geeignet sei als die Kanzel, da sie die bittere Arzenei der heilsamen Belehrung durch den Honig einer ergötzlichen Aufführung versüfse. Dafs man dabei die eigene Konfession betonte und die Gegner mit allen Waffen des Spottes und der Satire bekämpfte, ist natürlich.

Die besten Beispiele hierzu dürften Lutherus, drama M. Hirtzwigii, Francof. 1617 und das ebenfalls lateinische Drama: Der gehobelte Eck von Willibald Pirkheimer darbieten. Hierzu gehört auch noch vor allen die berühmteste Komödie Frischlins: Phasma, hoc est Comoedia de variis haeresibus et heresiarchis,

In qua diabolus hominibus sectariis
Anabaptistis, Schwenkfeldianis, Zwinglicis
Carolstadicis, Calvinistis, Pontificiis
Apparet in somnis . . . (Sed) Satanae fraudes
Voce et calamo Lutheri patuere omnibus.

Zum Schlusse sendet Christus selbst alle diese »Ketzer« in die Hölle. Um nach Luthers Wunsche die Taten Christi in der Schule darstellen zu lassen, brachte im Jahre 1661 M. M. G. Röfsner, Subrektor der

Schulen in Berlin, ein von ihm selbst verfafstes Drama »das Leiden des Heilands« auf die Schulbühne. Weil er darin auch das Abendmahl und zwar in lutherischer Weise aufführen liefs, wurde der Dichter vom grofsen Kurfürsten seines Amtes entsetzt und ins Gefängnis geworfen und erst nach vielen Bitten wieder begnadigt.

Aber diese Kampfdramen behandelten nicht immer nur Angriffe auf die Gegner, worin sie sich ja mit den volkstümlichen Satiren so nahe begegnen, sondern sie sollten den jungen Gemütern auch die siegende Macht der Wahrheit deutlich vor Augen führen. Diese Absicht finden wir vor allen in Friedrich Dedekinds christlichem Ritter, der als Anhänger des Luthertums in geistiger Rüstung geharnischt alle Anfälle von Lucifers Gesellen besteht, und in seinem papista conversus, in dem ein Katholik durch Martinus und Philipp zur lutherischen Lehre bekehrt und durch einen Engel aus der Gefahr errettet wird, in die er durch seinen Übertritt geraten ist. Und auch durch den Gegensatz sollte gewirkt werden, indem vorgeführt wird, dafs ein vom Luthertum wieder Abgefallener in Verzweiflung untergeht, wie es Joh. Reinhards Drama: Franciskus Spiera zeigt. Zach. Rivanders Lutherus redivivus lehrt die Geschichte des Sakramentstreits, der Eislebische christliche Ritter von Martin Rinckhart »agiret vom Gymnasio zu Eisleben 1613« zeigt die Krönung des mittelsten der drei Königssöhne: Petrus in Italien, Martin in Eisleben und Johann in der Schweiz. Besonders zu erwähnen dürften an dieser Stelle noch Georg Mauricius in Nürnberg und Rudolf Bellinghaus in Osnabrück sein.

5. Dramen zur Belehrung in bestimmten Wissensgebieten. Während in einer Anzahl von diesen Stücken manche Rollen nicht eigentliche Menschen, sondern personifizierte Tugenden und Laster darstellen, so finden wir einerseit auch rein allegorische Dichtungen und auf der anderen Seite Dramen mit wirklichen Personen, welche in einer bestimmten Richtung belehrend handeln und sprechen. Zu den ersteren gehört vor allem eine handschriftlich aufbewahrte psychologische Komödie vom Leibarzte des Landgrafen Moritz von Hessen, Dr. Rhenanus, welche im Gewande einer mühevoll ausgeklügelten Allegorie viel Gelehrsamkeit enthält.

An die Spitze der Schuldramendichter aber, die durch Gespräche zwischen wirklichen Personen zu belehren beabsichtigen, wollen wir den grofsen Meister der Pädagogik, Johann Amos Comenius, stellen, der nur von wenigen Literaturgeschichten überhaupt erwähnt wird. An erster Stelle nennen wir ihn, nicht weil seine Dramen von tieferer dichterischer Form oder von grofsem Einflusse gewesen zu sein scheinen, sondern weil er es versuchte, durch solche Spiele eine vollständige Real-Encyklopädie zu geben. Schon im Jahre 1638 hatte Comenius ein Drama: Diogenes Cynicus redivivus sive de compendiose philosophando und 1640 den Glaubenshelden: Abrahamus patriarcha gedichtet. Im Jahre 1651 hatte Sebastian Macer, Rektor des Gymnasiums in Lissa, die dialogisierte Janua des Comenius in Szene gesetzt, welchem Beispiele Comenius selbst 1654 mit grofsem Beifalle folgte. Deshalb, und weil sein Orbis pictus wegen des Fehlens eines tüchtigen Holzschneiders noch nicht im Drucke erscheinen konnte, schuf er zur Förderung der Lernfreude in demselben Jahre acht Janualdramen (schola ludus) d. h. eine in acht Teile gegliederte dramatische Darstellung der Welt und des Menschenlebens, deren Aufführung aufserordentliche Zustimmung fand. (Artikel: Comenius I, S. 909 f.) Im ersten Stücke werden die Naturgegenstände, im zweiten der Mensch, im nächsten alle möglichen vom Menschen angefertigten Gegenstände vorgeführt, das vierte und fünfte Spiel stellt uns die niedere und hohe Schule vor die Augen, das sechste lehrt die Moral. Der siebente Teil bringt die Dinge zur Anschauung, die uns in der Familie und im Staate vor Augen treten, und im letzten Teile lernen wir die in einem Königreiche und in der Religion und der göttlichen Weltregierung vorkommenden Verhältnisse kennen.

War somit die ganze Welt umfafst, so beschränkten sich andere auf das Schulleben, besonders Hayneccius: Schulspiegel, 1582 und G. Mauricius: von dem Schulwesen, 1606. Weitere »Spiegel« rühren noch von Jörg Wickram, Georg Pondo, Jakob Ayrer, Jos. Murer und Friedrich Leseberg her. Andere gingen noch mehr auf Einzelheiten

ein, so schrieb Isaak Gilhausen aus Marburg eine Grammatica, »d. i. eine lustige Komödie vor die angehende Jugend, von dem Schlüssel aller Künsten, darinnen die Rudimenta grammatices kürtzlich und artig beschrieben und verfafst sind,« Frankfurt a. M. 1597. Dergleichen Spiele lassen sich ebenfalls in Masse und auf lange Zeit hin nachweisen. Mehr als 100 Jahre später finden wir z. B.: »Die entdeckte und verworffene Unsauberkeit der falschen Dicht- und Reimkunst / Am 22. Nov. Anno 1700. Als am 126sten Gedächtnifs-Tag der Aufrichtung des Berlinischen Gymnasii / In einem einfältigen Schul-Spiel vorgestellet / Und aus unterschiedlichen Absichten / Besonders aber Denen / welche Natur und Lust in gedachter Schule vor andern fähig gemacht / Zur stetswährenden Erinnerung in Druck gegeben / von Johann. Leonhard. Frisch / Sub Rector. Berlin / gedruckt mit Salfeldischer Wittwe Schriften.« und 8 Jahre danach von Christian Gryphius: »Der deutschen Sprache unterschiedene Alter und nach und nach zu nehmendes Wachstum, ehemals in einem öffentlichen Dramate auff der Theatralischen Schau-Bühne bey dem Brefslauischen Gymnasio zu St. Maria Magdalena entworffen.«

Vermutlich gehörte zu dieser Art von Schuldramen auch die dem Landgrafen Moritz von Hessen zugeschriebene Komödie: Sophomeria Utopica, die in fünf verschiedenen Sprachen abgefafst war, aber nicht mehr vorhanden ist. Ausdrücklich mit Schulsachen beschäftigt sich wieder ein Aktus, der im Jahre 1731 in dem Gymnasium zu Schleusingen aufgeführt worden ist; es handelte sich de eruditionis scholarumque laude et contemtione, nec non de flore in extraneis regnis in dramatico actu Latino et Teutonico sermone perorabunt juvenes quidam genere et doctrina conspicui, wobei 19 Personen, darunter manche allegorische wie Eruditio, Genius Seculi, Genius scholae, Tempus u. a. wirkten.

Ganz besonders wurde aber ein wissenschaftliches Gebiet durch Schuldramen angebaut und zwar in so reichem Mafse, dafs es fast mit den biblischen Stoffen in erfolgreichen Wettbewerb treten konnte; es handelt sich hier um die wissenschaftlich-geschichtliche Belehrung. Mit besonderer Vorliebe wird zunächst die alte Geschichte benutzt. Der Gedankengang, der dazu Veranlassung geboten hat, dürfte folgender sein. Viele Gelehrten konnten sich nicht mit dem Stoffe der antiken Dramen und ihrer Nachahmungen befreunden. Wir dürfen ja an die meisten dieser Dichtungen durchaus keinen dramatisch-kritischen Mafsstab legen. Vielfach wurde sogar alles poetische Fabelwerk gründlich verachtet, da man nach einem wirklich dramatischen Aufbau gar nicht fragte, ja sogar kein Verständnis dafür und Verlangen danach hatte. In manchen Prologen von Schuldramen finden wir Wendungen wie die folgende:

Darnach haben wir auch nit erwelt
Ein geschicht, darinn wirt fürgestelt
Poetisch Fabelwerk und tandt
Von den Göttern in Griechenlandt,
Von Zanck, Mordt, Todtschlag, Krieg und Streit,
Und der Kriegshelden Dapfferkeit usw.

Ja der gekrönte Dichter Caspar Brülow aus Pyritz gibt 1616 in der Einleitung zu seiner Tragödie: Caius Julius Cäsar als Zweck dieser Spiele in erster Linie: Repetition der Geschichte, Schärfung des Gedächtnisses der Schüler an und ferner noch: Übung im Konversationslatein und Veredelung des Charakters. Interessant und wichtig für die Beurteilung aller dieser Stücke ist dort auch seine Bemerkung, dafs ihm aus der Lektüre des Sophokles, Euripides und Terenz sowie aus dem 5. Kap. der Poetik des Aristoteles und der ars poetica des Horaz die dramatischen Regeln bekannt seien, dafs er dieselben auch billige; für seine Zwecke könne er sie jedoch nicht anwenden, denn er müsse seine Zeit berücksichtigen und sich seinen Zuschauern anschliefsen.

Greifen wir auch hier einige Titel aus der übergrofsen Menge heraus, so finden wir, dafs das Altertum besonders bevorzugt wurde, so schrieb Sam. Junius: Lucretia, J. P. Crusius: Croesus, Casp. Brülow: Andromeda, Hospeinius: Dido usw., ferner werden behandelt: Cyrus, Agathokles, Jason, Xerxes, Diogenes, Herkules, Aeneas, Mithridates, Artabanus, Themistokles, Antigonus, Ulysses, Perseus, Lucius Tarquinius Superbus, Iphigenia, Ajax, judicium Paridis, Telemachus usw. Die neuere Geschichte lieferte Stoffe wie: Ungaria olim sub Matthia Corvino, jam sub Josepho Austriaco fortu-

nata, Boleslaus, rex Poloniae, Ferdinandus Cortesius, Mexicam occupans, Stanislaus Kostka, Kara Mustapha, Henricus octavus, rex Britanniae, Divus Maximilianus u. a. Aus der deutschen Geschichte stofsen wir auf: Hermann, Thusnelde, Carolomannus, Rudolphottocarus, Pantharitus, rex Longobardorum, rex Sigismundus, Leopoldus imperator, S. Henricus imperator, Amalasuenta, Gundiberga, die longobardische Königin, Carolus V. und viele andere. Gern wurden auch geschichtliche Stoffe der jüngst vergangenen Zeit behandelt, man vergl. des Jacob Locher Philomusus Spectaculum 1502, das den Türkenkrieg zum Gegenstande hat, des Herm. Schottenius Ludus Martius 1525, der den Bauernkrieg darstellt, ferner ein handschriftlich in Cassel befindliches, teils lateinisch, teils deutsch geschriebenes Drama, welches ebenfalls den Bauernkrieg behandelt und im Pädagogium in Marburg aufgeführt ist. Beliebt waren auch die Komödie von Nikolaus Roth: Cunntz von Kauffungen 1589 und Daniel Cramers oft herausgegebenes und übersetztes Plagium oder der sächsische Prinzenraub 1593.

Dafs auch die Ortsgeschichte nicht verschmäht wurde, beweist die Aufführung, die Rektor Walch im Jahre 1737 zu Schleusingen veranstaltete: sie behandelte: »Stifftung und Einweyhung der Hennebergischen Land-Schul«. Dort finden wir auch allgemein belehrende Stoffe zu Schuldramen verwendet, wie »die in jeder Republic befindliche Drey Haupt-Stände« oder »die Thorheiten und Charlatanerien der Gelehrten«.

Antike Tragödien und biblische Spiele wurden sogar der geschichtlichen Vollständigkeit wegen durch Einschaltung neuer Episoden »exorniert«. Durch seinen Rudolplottocarus will Calaminus ausdrücklich die Schauspieler und Zuhörer zu Geschichtsstudien anregen; durch die Prologe und Epiloge konnten die Zuschauer »hören frey, was sie sollen lernen dabei«.

6. Dramen zur Förderung des öffentlichen Auftretens, feiner Lebensart und dergl. Während in früherer Zeit nur Dichter sich an die Abfassung von Schuldramen wagten, war es wegen der pädagogischen Zwecke, welche damit verbunden waren, schon längst Sitte geworden, dafs Rektoren und Lehrer für ihre Schüler besondere Stücke zusammenstellten, die das gewünschte Ziel erreichen sollten. Dies war ganz besonders bei den Jesuiten der Fall. Bei jedem Schlufsaktus der Schule und auch bei sonstigen festlichen Gelegenheiten, z. B. bei dem Besuche hoher Vorgesetzter oder Gönner, kam ein Schauspiel zur Aufführung, das von dem jedesmaligen Professor der Rhetorik verfafst und vom Pater Provincial auf den Bericht des Paters Praefekt genehmigt war. Da die Jesuiten nun ganz besondere Weltkenntnis und gewandtes Auftreten besafsen, so lag es für sie nahe, auch ihren Schülern Sicherheit in der Öffentlichkeit und feine Sitte und Lebensart anzuerziehen. Dies konnte natürlich leicht durch fleifsige Übung im Aufführen von geeigneten Dramen geschehen, die deshalb ungemein gefördert wurde.

Aber auch ohne biblischen Stoff sollte durch die Schuldramen eine Förderung der Sittlichkeit bewirkt werden. So soll z. B. das traurige Ende des Ajax vor den verderblichen Folgen der Unmäfsigkeit und Auflehnung gegen Gott bewahren u. a. mehr. Ja durch Vorführung des Lasters sollte vor ähnlicher Verirrung abgeschreckt werden.

Gegen Ende des sechszehnten Jahrhunderts wurde dies Ziel allgemeiner, und so finden wir schon bei Baco von Verulam die bekannte Empfehlung von Schulaufführungen: »Sie stärken das Gedächtnis, bilden Stimme und Aussprache, gewöhnen Mienen und Gebärden an Anstand, verschaffen nicht geringe Zuversicht und gewöhnen die jungen Leute an das öffentliche Auftreten vor Menschen.« Schon seit dem zwölften Jahrhundert wird in England von Darstellungen von Schulkomödien oder geistlichen Spielen durch Schüler berichtet, und zu welcher Bedeutung diese gelangt sind, ersieht man aus Hamlets Gespräche mit Rosenkranz und Güldenstern in Shakespeares Hamlet II, 2.

Wie Baco spricht sich z. B. auch Melchior Newkirch in der Widmung zu seinem Stephanus 1592 aus: »die Knaben werden dadurch kühne, für die Gemeine zu reden, lernen fein aus dem Munde sprechen, lernen sich auch bei den Leuten fein zu schicken.« Nichts anders meinen

auch der Piarist P. Camillus in der Vorrede zu seinen »Sittlichen Schau-Bühn-Spielen« und andere, wie auch Harsdörffer, wenn er in seinem »poetischen Trichter« sagt: Die Personen, so den Schauplatz betreten, werden beherzt in den Reden, höflich in den Gebärden, fähig in dem Verständnis, üben das Gedächtnis und arten sich, höheren Verrichtungen vorzustehen.

Es dürfte unnötig erscheinen, noch weitere Beweise für diese Bestrebungen anzugeben, wir beschränken uns deshalb darauf, als wesentlichsten Vertreter dieser Richtung den Zittauer Rektor Christian Weise anzuführen. Schon seit 1505 sind in Zittau Aufführungen von Schuldramen nachgewiesen, alle Jahre wurden hier in der Fastnachtswoche 3 Schauspiele dargestellt, und auch während des 30jährigen Krieges stand das Schultheater nicht leer. Von Christian Weise (1678—1708 Rektor in Zittau) sind allein 30 Schuldramen im Druck erschienen, da er aber selbst sagt, dafs er nicht einmal den vierten Teil seiner Komödien veröffentlicht habe, so dürfte die Zahl 100 sicher nicht zu hoch sein. Weise verlegte die Spiele in die Michaeliswoche und liefs am ersten Tage ein biblisches Stück (aus dem alten Bunde z. B. Isaaks Opferung, Jakobs Heirat, den keuschen Joseph usw.), am zweiten ein geschichtliches (von denen besonders das Trauerspiel von dem neapolitanischen Hauptrebellen Masaniello zu erwähnen ist) und am dritten ein frei erfundenes (das hervorragendste ist der bäurische Macchiavellus) aufführen, dem er zuweilen noch ein Possenspiel hinzufügte. Seinen pädagogischen Absichten entsprechend beteiligte er womöglich alle Schüler an den Spielen, und so kommen öfter an 100 Personen vor; dabei beachtete er noch, dafs jeder eine seinen Anlagen und seinem Stande gemäfse Rolle erhielt.

Weises Hauptverdienst ist es überhaupt, dem deutschen Unterrichte in den höheren Schulen eine geregelte Pflege errungen und in seinen Schülern besonders auch Sinn und Eifer für die deutsche Dichtkunst erweckt zu haben. Diesen Bestrebungen dienten auch seine dichterischen Arbeiten, und nur aus diesem Gesichtspunkte sind sie zu beurteilen. Freilich bleibt auch dann noch immer die Ansicht berechtigt, dafs seine Dramen oft platt und nüchtern waren. Deshalb erhob sich Gottsched gegen die Weiseschen Stücke, die ungemeine Verbreitung gefunden hatten.

Gottsched wollte das deutsche Theater auf die Höhe des französischen erheben und baute deshalb auch auf die Regeln der alten Griechen und Römer auf. In erster Linie hatte auch er bei seinen Reformbestrebungen das Schultheater im Sinne, und es fanden auch Stücke seiner »deutschen Schaubühne« in Annaberg, Görlitz und sogar in Zittau grofsen Beifall. Als Vorteile dieser Aufführungen für die Schüler führte er an: Übung des Gedächtnisses, Unerschrockenheit vor einer grofsen Versammlung aufzutreten, wohlanständiges Reden und ungezwungene Art in äufserlichen Gebärden. Ja er sagt sogar: »Nur diejenigen werden einmal beliebte und geschickte Prediger, gute Lehrer und angenehme Hofleute werden, die ihre Rollen in den Schulkomödien mit besonderer Anmut und Lebhaftigkeit spielen können.«

7. Einrichtung der Stücke und der Schulbühne. Das eigentliche Schuldrama war lateinisch geschrieben, denn die Fertigkeit in dieser Sprache war ja das erste Ziel, das durch die Aufführung erreicht werden sollte. An vielen Schulen war die Benutzung des Deutschen für das Schauspiel ausdrücklich untersagt. Aber es konnte nicht ausbleiben, dafs man bald auch die deutsche Sprache zu diesen Aufführungen benutzte, ja sogar schon bei den antiken Komödien finden wir vielfach Übersetzungen. Was in der Schule vor gelehrten Männern und Schülern dargestellt worden war, das wollten doch auch bald andere sehen und hören, vor allen die Eltern der Schüler und die Frauen der Lehrer und ihrer Vorgesetzten, und so finden wir denn schon Übersetzungen des Terenz u. a. aufgeführt, noch viel häufiger aber Übertragungen von biblischen Dramen und deutsche Stücke. Freilich wandelt dann die alte Schulkomödie ihren Zweck um, die Schüler werden zu Lehrern, das Volk, als Zuschauer, soll unterrichtet werden. So kommt es öfter vor, dafs auf die lateinische Aufführung, das eigentliche Schuldrama, in der Schule bald eine deutsche zur Beleh-

rung und Belustigung des Volks folgte. Noch viel häufiger aber sandte man dem ganzen Stücke wie den einzelnen Akten, die lateinisch agiert wurden, sog. Argumente oder Rithmologien in der Volkssprache voraus, in denen — meist von kleineren Schülern — dem Publikum in Prosa oder in Versen der Inhalt des folgenden und eine recht ausführliche Charakteristik der auftretenden Personen angegeben wurde. Häufig verteilte man auch vorher unter das Publikum eine Art von Programm mit kurzer Inhaltsangabe, das man Perlocha oder auch Synopsis nannte, auch der Name Skiographie kommt dafür vor. Die Absicht des Dramas wurde vielfach eine allgemeinere, das Schultheater wurde zu einem Stadt- oder in der Residenz kunstliebender Fürsten, wie z. B. in Cassel, zu einem Hoftheater.

Aber die Antike blieb als Muster bestehen. Von den Römern wurde die Einteilung in naturgemäfse Pausen, Akte — meist fünf — und in Szenen entnommen, die freilich häufig genug sehr willkürlich sind. Von ihnen entlehnte man auch den Gebrauch eines Prologs, d. h. einer oft witzigen Ansprache des Dichters an die Zuschauer bei Beginn des Schauspiels mit kurzer Inhaltsangabe, speziell von Plautus auch die Anwendung einer Schlufsrede, eines Epilogs, in welchem sich der Schauspieler wiederum unmittelbar an das Publikum wandte. In der Regel wurden dabei die Personen des Stücks als nachahmungs- oder verabscheuungswürdige Beispiele hingestellt und die Zuhörer zu allen möglichen Tugenden ermahnt; kurz, es wird die Moral des Stücks gegeben. Von den griechischen Tragikern lernte man die Benutzung des Chors, den man entweder im Dialog verwandte oder auch allein auftreten und einige Strophen vortragen liefs, wenn die Handlung einen Ruhepunkt erreicht hatte. Hin und wieder findet man diese Chorlieder auch als Arien in Musik gesetzt, und zwar so, dafs die Einteilung in Akte für die Aufführung häufig genug wieder verwischt wurde. Später kam noch Musik und Tanz dazu.

Die Ausdehnung der Stücke war sehr verschieden. In älterer Zeit waren es meist kurze Dramen, welche die Zeit der Schüler für die Einübung und diejenige der Zuhörer nicht lange in Anspruch nahmen, aber späterhin währten sie schon einige Stunden, ja in Zittau unter Chr. Weise sogar fünf Stunden. Joh. Rassers Komödie »vom König, der seinem Sohne Hochzeit machte« (1574) währte 3 Tage und enthielt 162 Rollen.

Der Ort dieser Aufführungen war meist der Schulhof, wo eine hölzerne Bühne aufgeschlagen war. Die vornehmen Gäste wurden dann an die Fenster der angrenzenden Schulhäuser gesetzt, um vor Regen und Sonnenschein geschützt zu sein. Später wurde auch auf offenem Markte gespielt. Auch in den Kirchen, im Rathause und in andern öffentlichen Gebäuden, in Cassel z. B. im sog. Tuchhause, zu Schleusingen im Lusthause im neuen Schlofsgarten, zu Stargard in einem Speicher, zu Andernach und an vielen anderen Orten später auch im städtischen Theater, wurden die Schulbühnen aufgeschlagen; an vielen Orten wurde das Schultheater auch eine bleibende Einrichtung in einem Schulsaale.

Nicht häufig wird für die Bühne in so grofsartiger Weise gesorgt worden sein wie in Cassel, wo der Landgraf Moritz der Gelehrte ein nach seinem ältesten Sohne »Ottoneum« genanntes schönes Gebäude errichtete, das zur Aufführung von Schauspielen nach dem Muster der alten Tragödie und Komödie durch die Schüler seiner 1595 gegründeten Hofschule dienen sollte und deshalb auch vollständig dem Theater der Alten nachgebildet war.

Über die Veranlassungen, welche zur Aufführung von Schuldramen benutzt wurden, können wir uns kurz fassen, da sie überaus zahlreich waren. Hat doch Sturm in Strafsburg gewünscht, dafs das Schultheater keine Woche unbenutzt blieb, gaben doch kirchliche und andere Feste willkommene Gelegenheit zur Betätigung dieser Künste! Meist wurde eine solche Actio beim jährlichen Schulschlusse mit der feierlichen Verteilung der Prämien und goldenen Bücher verbunden. Später diente jedes besondere Ereignis in der Fürstenfamilie dazu, dafs die Schule auf diese Weise ihre Teilnahme kund tat. Man sieht daraus die ungemeine Beliebtheit dieser Darstellungen, und doch findet man auch dringende Mahnungen an die Zuschauer, wie folgende:

Ich bitt, ihr wollt all in gemein
Fleifsig aufmerken und still sein,
Auch alles wohl führen zu Herzen,
Und nicht mit leichtfertigen Scherzen,
Noch mit Geschrei und andern Sachen
Die Aktion unruhig machen:
Sondern habt darauf acht vielmehr,
Was euch nutzt zur Warnung und Lehr!

8. Übergangszeit. Schon durch den dreifsigjährigen Krieg war mancher ausländische Einflufs auch in das deutsche Schuldrama gekommen, das deshalb bei seinem Wiederaufleben manche Spuren davon zeigt. Auch die englischen Komödianten trugen zu seiner Veränderung viel bei. Im achtzehnten Jahrhundert verdrängte das französische und englische Drama immer mehr das deutsche, so dafs wir auch auf der Schulbühne Übersetzungen von neueren fremden Stücken z. B. von Holberg, Destouches, Tillo u. a. antreffen.

Vielfach schritt nun die Schulbehörde mit Verboten ein, die jedoch nur allmählich streng befolgt wurden, so dafs wir noch bis zum Ende des achtzehnten Jahrhunderts in protestantischen und katholischen Gegenden Schulspiele vorfinden. In Preufsen untersagte 1718 der König die actus dramatici in den Schulen, »weil sie die Gemüter vereitelten und nur Unkosten verursachten«.

Als aber das Schauspiel verschwunden war, behielt der Aktus, der schon vor Jahrhunderten beliebt war, doch meist einen so dramatischen Charakter, dafs er einem Schauspiele ähnlicher war als einer rednerischen Übung. Ein aufgestelltes Thema wurde nach den verschiedensten Seiten, oft auch in verschiedenen Sprachen, behandelt, wobei die Redner in Kostümen und mit entsprechenden Attributen auftraten, so dafs diese Aktus oft noch Dramen genannt wurden. Auch anderer Ersatz wurde geboten: So wurden 1723 in Horn in Österreich die Geheimnisse der Passion vermittelst einer Laterna magica unter Musikbegleitung vorgeführt. Dazu gesellten sich öffentliche Disputationen, die freilich auch schon auf viel frühere Zeiten zurückgehen. Oft hat man auch hierin des Guten zu viel getan, man findet in einem Schuljahre z. B. 10 öffentliche Disputationen, 3 Aktus zur Verabschiedung abgehender Schüler, ebensoviele als Redeübung usw. Auch bei den Redeaktus wurde übertrieben, indem 5, 6 und mehr Schüler bei einer Schulfeier hintereinander auftraten, um selbstverfafste Reden in deutscher oder in einer fremden schulmäfsigen Sprache über allgemeine oder geschichtliche Themata zu halten. Meist ist jetzt an ihre Stelle bei Schulfesten die Rede eines Lehrers getreten, während den Schülern nur noch das Vortragen einzelner Gedichte verblieben ist. Hier und da sind wieder Szenen aus klassischen Stücken oder kleinere Dramen von Dichtern in Aufnahme gekommen. Aufführungen von griechischen Tragödien finden mit Musikbegleitung an Gymnasien bei besonders grofsen Festen (z. B. Jubelfeiern) statt.

9. Kinderschauspiele und Schulfestspiele. Von Frankreich aus wurde im achtzehnten Jahrhundert der Anstofs zu eigentlichen Kinderschauspielen gegeben. Moissy schrieb die sog. proverbes moraux, Frau von Genlis und Frau Campan dramatische Spiele für kleine Kinder. Und für Kinder, teilweise im zartesten Alter, begann man auch in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts in Deutschland kleine Darstellungen abzufassen. Auf diesem Gebiete betätigten sich namentlich Pfeffel, Bodmer und Chr. F. Weifse, letzterer in seinem damals weit verbreiteten Kinderfreund. Auch Sammlungen solcher Stücke wurden veranstaltet z. B. von Sartorius, Claudius, Kannegiefser, Bischoff, Hirt u. a. Besonders für Mädchen wuchs diese Literatur ins Grofse; allegorische Stücke und Märchen für die Darstellung wurden von Agnes Franz, Klem. Helm, Ottilie Wildermuth u. a. geschaffen. Beliebt sind besonders auch Weihnachtsspiele, wie sie schon — wenn auch in etwas anderer Form — im sechzehnten Jahrhundert vorkommen. Mit vielem Vergnügen werden dieselben einstudiert und zu grofser Erbauung vorgetragen.

Endlich stellte man auch wieder kleine Stücke für gröfsere Knaben zusammen, die nun fast ausschliefslich die vaterländische Geschichte und Sage zu ihrem Stoffe haben und ihren bescheidenen Teil dazu beitragen wollen, für nationale Helden älterer und neuerer Zeit schon früh die Begeisterung zu wecken und dadurch die Liebe zum deutschen Vaterlande wieder neu zu befestigen und zu nähren. Be-

sonders seit der Wiederaufrichtung des deutschen Reichs widmen sich viele dieser hohen Aufgabe, und auch die Schulfestspiele verleugnen ihren Zusammenhang mit den Volksbühnenspielen ebensowenig wie die alten Schuldramen mit den volkstümlichen Schauspielen der früheren Jahrhunderte.

Hinsichtlich der Würdigung dramatischer Schulaufführungen sei hier nur auf den Artikel: Dramatische Aufführungen in Band I, auf die Verhandlungen auf der 6. Direktorenversammlung der Provinz Sachsen, der 4. von Hannover und auf die Aufsätze von G. Hauber im Korrespondenzblatte für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs, Jahrg. 1887, S. 120—145, und von Heinrich Gloël in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht von Lyon, VIII. Jahrg. 1893, S. 386 bis 398, verwiesen. Hoffentlich wird das höchst absprechende Urteil Heilands in K. A. Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens nicht sehr häufig mehr anzutreffen sein.

10. Literatur: Die Literaturgeschichten von Gödeke, Gervinus, Cholevius, Kurz, W. Scherer, Wackernagel, Roquette, Leixner, Sanders u. a. — Die Geschichten der Pädagogik, besonders von Palmer, Paulsen von Raumer, Ziegler u. a. — Knabe, Geschichte des deutschen Schulwesens. — C. Devrient, Geschichte der deutschen Schauspielkunst. — Fürstenau, Zur Geschichte der Musik und des Theaters am Hofe zu Dresden. — Brachvogel, Geschichte des Königl. Theaters zu Berlin. — Blümer, Geschichte des Theaters zu Leipzig. — Lyncker, Geschichte der Schauspielkunst in Cassel. — Eine grofse Anzahl schulgeschichtlicher Abhandlungen in den Jahresberichten (Programmen) an höheren Schulen, besonders von Freiberg, 1868 — des katholischen Gymnasiums zu Breslau, 1861 — von Saalfeld, 1864 — von Geestemünde, 1880 — des Gymnasiums zu Schleusingen, 1888 — der Ritter-Akademie zu Bedburg, 1896 — des protestantischen Gymnasiums zu Strafsburg, 1881 (Jundt, Die dramat. Aufführungen im G. zu S.) — des Realgymnasiums zu Essen, 1892 (Franz, Der sächsische Prinzenraub im Drama des XVI. Jahrh.) — des Gymnasiums zu Pyritz, 1880 (Janke, Über den gekrönten Strafsburger Dichter Caspar Brülow aus Pyritz) — des Progymnasiums zu Andernach, 1876 — des Wilhelm-Ernstischen Gymnasiums zu Weimar, 1858 (Heiland, Über die dramatischen Aufführungen im Gymnasium zu Weimar) usw. — Aufsätze in sämtlichen Jahrgängen der Mitteilungen für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, herausgeg. von Kehrbach. — Aufsätze in Lyons Zeitschrift für den deutschen Unterricht. VIII., IX., X. Jahrg. — Aufsätze: Über Schulfeierlichkeiten und Schulfestspiele von Dr. O. Friedel. Lehrproben und Lehrgänge. 50. Heft. Halle 1896. — Das Schultheater von E. Herrmann. Pädag. Archiv I, 1899. — Bahlmann. Jesuitendramen usw. 1886. — Schüleraufführungen in N. Pädagogische Zeitung, Nr. 28, S. 285—287, 1897. — Korten, Ratgeber für Schulaufführungen. Jahresb. d. Oberrealschule zu Elberfeld 1899. — Palm. Christian Weise — Straufs, N. Frischlin — Rausch, Wilhelm Gnaphäus und viele andere Einzeldarstellungen, auch in Sammelwerken. — Pilger, Dramatisierungen der Susanna im Mittelalter. 1879. — H. Holstein, Die Reformation im Spiegelbilde der dramatischen Literatur des XVI. Jahrhunderts. Schriften des Vereins für Reformationsgeschichte. 14/15. Halle 1886. — Dr. P. A. Haubold, Die deutsche Schulkomödie im Zeitalter der Reformation Jahresb. Seminar Tschoppau 1897. — Sprengler, Der verlorene Sohn im Drama des XVI. Jahrhunderts. 1888. — Fr. A. Lange, Geschichte und Bedeutung der Schulkomödie in den Monatsheften der Comenius-Gesellschaft. II. Bd., 1893. Heft 10. — Heiland, Dramatische Aufführungen in K. A. Schmids Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens. II. Bd. — Artikel: Kinderschauspiele in Sander. Lexikon der Pädagogik. — Artikel: Dramatische Aufführungen, Schulfeste, Schulkomödien in diesem Handbuche. — Janssen, Deutsche Geschichte, 7. S. 166 ff. — Alt, Theater und Kirche. — Riedel, Schuldrama und Theater. 1885. — Raché, Die deutsche Schulkomödie usw. 1891. — Francke, Terenz und die lateinische Schulkomödie in Deutschland. 1877. — E. Schmidt, Komödie vom Studentenleben aus dem XVI. und XVII. Jahrhundert. 1880.

11. Verzeichnis von Kinderschauspielen und Schulfestspielen seit 1870. A. Für Knaben: a) Vaterländischen Inhalts. Albrecht, Gust., Wilhelm der Grofse, Festspiel (3 männliche Rollen). Berlin, Kühling & Güttner. 1 M. Bahlsen, Leo, Schulfestspiele aus der Geschichte des Vaterlands: 1. Aus Karls des Grofsen Tagen (5 m. R., 15 Seiten. 2. Im Frührot einer neuen Zeit (9 m. R., 15 S.). 3. Des Vaterlandes Not und Erhebung (7 m. R., 17 S.). 4. Durch Sieg zur Einheit (11 m. R. 16 S.). Leipzig, Philipp Reclam jun. Nr. 3127. 0,20 M. Biedermann, Prof., Der letzte Bürgermeister von Strafsburg. Bieling, Prof. Dr. Al., König Wilhelms Waffenweihe. Melodramatische Fest-Kantate. Musik von Friedr. Koch. Quedlinburg, Vieweg. Binder, Helene und Marie Jähner, Zum 100jährigen Geburtstage Kaiser Wilhelms I. Schulfeier für den 22. März 1897. (14 S.) Berlin, Buchh. der deutschen Lehrer-Zeitung. 0,25 M. Bliedner, A., Schulfeier zu Kaisers Geburtstag. (10 S.) Eisenach, Brunnersche Buchhandlung, 1895. Ders., Feier zur 25. Wiederkehr des Sedantages. (14 S.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1895. 0,20 M. Bohm, Hermann, Aus grofser Zeit. 2 Festspiele: 1. Sedan. (40 S.) 2. Barbarossas Erwachen. (2 S.) Leipzig, Dürr.

Böhm, Jul., Vor Paris, humoristisches Zeitbild in 1 Akte (2 m., 1 weibl. R.). Berlin, Ed. Bloch. Börsch, Josef u. Karl Philips, Heil Wilhelm dem Siegreichen! Lieder und Vorträge für die 100jährige Geburtstagsfeier des Kaisers Wilhelm I. am 22. März 1897. (30 S.) Köln, Hübscher & Teufel, 1897. 0,60 M. Bühnenstücke, neue erprobte, zur Aufführung bei Festlichkeiten in Schulen: I. Reihe (von W. Fricke): König Wilhelm bei Sedan. — Der alte Fritz und seine Helden. — Nach der Schlacht bei Ligny. — Vor dem Einmarsche in Frankreich 1814. — Karl XII. u. der pommersche Bauer Müsebäk. — Der Preufsen Ankunft bei Waterloo 1815. 0,40 M. II. Reihe (von Alex. Junghänel): Der Kaiser und der Abt. 0,20 M. — Rübezahls Rache. 0,25 M. — Die drei Wünsche. 0,20 M, zus. 0,50 M. III. Reihe (von Alex. Junghänel): Der Prinzenraub. 0,40 M. — Hassan oder die Erbschaftsreise. 0,20 M, zus. 0,50 M. Leipzig, Sigismund & Volkening. Bunge, Rudolf, Alte Kameradschaft oder des Kaisers Geburtstag (3 m. R. und Volk, 19 S.). Cöthen, Schettlersche Buchhdlg. Ders., Der Tag von Sedan (2 m. R. und Volk, 15 S.). 2. Aufl. Cöthen, Schettler, 1874. 0,50 M. Burchardt-Nienstein, A., Der grofse Kaiser (Wilhelm I.). Poet. Lebensbild mit lebenden Bildern und Musik. (27 S.). Diez a. Lahn, Ph. H. Merkel, 1897. 0,60 M. Cassau, Carl, Kaiserproklamation. 3 lebende Bilder mit verb. Text. Berlin, Ed. Bloch. 1 M. Cüppers, Ad. Jos., Prinz und Kaiser. Festspiel in 2 Teilen (5 m. R.). Düsseldorf, L. Schwann. 0,50 M. Dahn, Felix, Deutsche Treue, vaterl. Schauspiel in 5 Aufzügen. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 3 M. Delbrück, K., Zum Gedächtnis Kaiser Wilhelms des Grofsen. Festspiel. Hannover, Wolff & Hohorst. Nachfolger. 0.25 M. Dettloff, Martha, Die deutsche Treue. Vaterl. Festspiel in 4 Bildern für die Oberklassen der Knabenschulen. 1. Freundestreue 1029. — 2. Frauentreue 1140. — 3. Fürstentreue 1325. — 4. Mannentreue 1394. (13 m. R.) Berlin, Ed. Bloch. 1 M. Dies., Theodor Körner. Vaterl. Festspiel (11 m. R.). Ebenda. 1 M. Devrient, Otto, Kaiser Rotbart. Phantastisches Volksschauspiel in 2 Aufzügen (5 m., 1 w. R., Volk, 108 S.) Karlsruhe, G. Braunsche Hofbuchhdlg., 1871. Drees, Heinr., Die Zollern und das Evangelium. Ein Schulfestspiel für höhere Lehranstalten. Musikalisch ausgestattet von Fr. Kriegeskotten. (4 Bilder, 20 Rollen, 29 S.) Quedlinburg, Viewegs Buchhdlg. 0,60 M. Ders., Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Dramat. Szenen mit verbind. Texte nach G. Freytags »Ahnen«, musikalisch ausgestattet von Fr. Kriegeskotten. (6, 4. 6, 6, 4 und 5 R.) Ebenda, 1897. Ders., Walther von der Vogelweide, König Philips Herold. F. in 4 Bildern, musikalisch ausgestattet von Fr. Kriegeskotten (2, 3, 4 u. 5 R., 30 S.). Progr. des G. zu Wernigerode, 1893. Ders., Wilhelm der Grofse, deutscher Kaiser. Ein Festspiel für höhere Lehranstalten. Bearbeitung d. musikalischen Einlagen von Fr. Kriegeskotten. (Ungefähr 20 Rollen, 29 S.) Ebenda. 0,60 M. Ders., Vom grofsen Markgrafen zum grofsen Kaiser. Festspiel. Musik von Fr. Kriegeskotten. Ebenda. Ders., Deutsche Festspiele für höhere Lehranstalten. Heinrich der Vogelsteller, Walther von der Vogelweide, Hans Sachs. Lahr, M. Schauenburg. (80 S.) 1 M. Droescher, Emilie, Unser Kaiser Wilhelm. Festspiel für Schule, Haus und weitere Kreise zur Feier des 22. März 1897 und anderer vaterl. Gedenktage. (31 S.) Homburg, F. Schick. 0.50 M. Dücker, J. F., Vier Festspiele für die deutsche Jugend. 1. Das Thing der deutschen Ströme. — 2. Wilhelmshöhe. — 3. Ein Städtetag im Sachsenwald. — 4. Ein Kampfgenossentag. (80 S.) Altona, Schlüter, 1897. 1 M. Dyckerhoff, Traug. Wilh., Vaterl. Festspiel zur Feier der Grofstaten in 1870/71. (8 S.) Essen, G. D. Baedeker. 0,30 M. Eich, Peter, Ein Jahrhundert in Kampf und Sieg. Sieben patriotische Festspiele mit Kompositionen von Th. Queling. Arnsberg, J. Stahl. (80 S.) 1,20 M. Eick, Wilhelm, Festklänge zum 22. März 1897, dem 100. Geburtstage Kaiser Wilhelms des Grofsen. (40 S.) Minden, W. Köhler. 1,20 M. Evers, M., Vaterländische Festdichtungen. Frankfurt a. M., Jägersche Verlagshdlg. 0,50 M. Elsner, Oskar, Die Wacht am Rhein. Dramat. Gedicht in 1 Akte. (5 m., 1 w. R., 15 S.) Berlin, Ed. Bloch. 1 M. Gensichen, Otto Franz, Hohenfriedberg. Reiterfestspiel (10 R., 19 S.). Berlin, Mittler & Sohn, 1895. Gerstel, Gustav, Am Tage von Sedan, Gelegenheitslustspiel in 1 Akte. Gervais, E., Der neue Bruder aus dem Elsafs. Lustspiel in 5 Akten. Leipzig, Weber, 1875. Glabisch, Karl, Kaiser Weifsbarts Lebenslauf. Festdichtung in 6 lebenden Bildern mit verbind. Texte, Prolog und Epilog. (19 S.) Berlin, Ed. Bloch. 1 M. Goebel, Ferd., Deutschland über alles. Düsseldorf. L. Schwann. 0,50 M. Ders., Am Niederwald (14 S.). Ebenda 0,30 M. Greifeld, Dr. Oskar, Festspiele für Schule und Bühne. Alboins Ehrenwaffnung, Kaiser Wilhelm I. Jbr. XI. Realschule Berlin 1898. Ders., Dasselbe. II. Teil: Hohenzollern, Die Wodanseiche. Ebenda 1901. III. Teil: Die Brüder. Ebenda 1904. Heintze, A., Dramatische Bilder zur Darstellung in höh. Schulen: 1. Die Heimkehr der Naemi (3 w. R., 6 S.). 2. Jonathan und David (3 m. R., 7 S.). 3. Die Gastfreunde (2 m. R., 7 S.). 4. Dietrich und Hildebrand (2 m. R., 6 S.). 5. Dietlinde (3 w. R., 7 S.). 6. Drusus an der Elbe (2 m. R., 7 S.). 7. Walther von der Vogelweide (2 m. R., 7 S.). 8. Friedr. von Österreich (4 m. R., 7 S.). 9. Graf Hugo (2 m. R., 7 S.). 10. Das Licht der treuen Schwester (3 w. R., 5 S.). 11. Elisabeth von Brandenburg in 2 Aufzügen mit einem Nachspiel (4 w. R., 28 S.). 12. Die Kurfürstin und des Müllers Kind (5 w. R., 14 S.). 13. Die Kauffrau von Stavoren in 2 Aufzügen mit einem Nachspiel (1 m., 6 w. R., 24 S.). 14. Der Becher der Elfe (3 w. R., 10 S.). Weimar, August Schulz, 1874. geh. 1,80 M. Hellwig, Paul, Wilhelm der Grofse. Vaterl. Festspiel für Schulen und Vereine. (30 S.) Dresden, L. Ehlermann. 1897. Hermann, Prof. Ernst,

Zwei dramatische Szenen für vaterländische Feste (5 u. 7 m. R., 27 S.). Osterwieck a. Harz, Zickfeld, 1895. Heyse, Paul, Der Friede. Helmers, Heinr., Am Tage von Sedan. Ein Festspiel zur deutschen Nationalsiegesfeier am 2. September (4 ideale R., 16 S.). Bremen, J. Kühtmann, 1876. 0,60 M. Ders., Vergangene Zeiten. Historisches Schauspiel in 1 Akte nebst Epilog zum deutschen Nationalsiegesfest am 2. September (8 m., 3 w. Rollen u. Volk, 30 S.). Ebenda, 1876. 0,75 M. Ders., Das Bild des Kaisers. Originallustspiel in 1 Akte (4 m., 2 w. R., 22 S.). Ebenda, 1876. 0,60 M. Heusinger, G., Viktoria Germania! Ders., Deutsches Kaiserfest, Jubelaktus (4 Teile). Neustadt b. Koburg, Oberl. Heusinger. 1 M. Hirthe, E., Ein Tag in Saarbrücken oder der Franzose in der Mausefalle, humorist. Kriegsbild mit Gesang in 1 Akte (5 m., 1 w. R.). Berlin, Ed. Bloch. Ders., Auf Vorposten bei Metz, militärischer Schwank mit Gesang in 1 Akte (2 m. R.). Ebenda. Hofmann, Friedr., Drei Kämpfer. Festspiel in 1 Aufzuge zum deutschen Nationalsiegesfeste am 2. September (4 m., 2 w. R., 15 S.). Leipzig, E. J. Günther, 1873. 0,50 M. Hornstein, Ferd. Friedr., Ein kleiner Beitrag für die Feier vaterländ. Gedenktage. Enthält Gedichte, 3 Festspiele: 1. Leipzig und Sedan (4 m. R., 6 S.). 2. Frieden (4 m. R., 14 S.). 3. Helgoland (3 m. R., 9 S.). Cassel, Ernst Hühn, 1891. 1 M. Hoffmeister, Jak., Im Feldlazarett oder unterm roten Kreuze. Charakterbild in 1 Akte (7 m., 2 w. R.). Berlin, Ed. Bloch. Jahn, A., In französischer Gefangenschaft. Genrebild in 1 Akte (1 m., 1 w. R.). Ebenda. Jähns, Max, Zur Heimkehr. Ein preufsisches Festspiel (4 R., 10 S.). Berlin. Gebr. Pätel, 1871. 0,50 M. Ders., Ein preufsisches Festspiel (4 m. R., 12 S.). Ebenda, 1896. Junghänel, Alex., Der Kaiser und der Abt von Bürger. Zur Aufführung an Schulfesten und in geselligen Vereinen dramatisch bearb. (16 m., 1 w. R. und Volk, 22 S.). Döbeln, C. Schmidt, 1876. 0,25 M. Karge, H., Reden und Deklamationen zu den patriotischen Schulfeiern. (73 S.) Spremberg (Lausitz). 1,50 M. Keck, K. H., Sedan, ein deutsches Heldenlied. Halle, Waisenhaus, 1873. 1 M. Kiepert, Adf., Festspiel zur 100jährigen Geburtstagsfeier Kaiser Wilhelm des Grofsen am 22. März 1897. (14 S.) Hannover, A. Kiepert. 0,60 M. Kiesgen, Laurenz, Das schönste Lied. Festspiel zur Geburtstagsfeier Sr. M. Kaiser Wilhelms II. Düsseldorf, L. Schwann. (16 S.) 0,30 M. Kleinjung, Gust., Festklänge für vaterländ. Gedenktage. 1. Der grofse Kurfürst, Volksschauspiel in 5 Bildern (6, 7, 3, 12 und 7 R., 90 S.). 2 Gedichte. Leipzig, Bädeker, 1891. Knabe, Karl, Deutschlands Errettung aus der römischen Knechtschaft. Festspiel (7 m. R., 16 S.). Cassel, Th. Kay, 1896. 0,20 M. Knauth, Franz, Von Ems bis Paris. Musik.-deklamatorische Gedenkfeier d. heutigen Kriegs Deutschlands wider Frankreich 1870/71. Braunschweig, Harald Bruhn, 1874. 0,20 M. Köppen, Fedor von, Barbarossas Traum. Festspiel in 1 Aufzuge mit 7 Bildern zur 100jähr. Geburtstagsfeier Kaiser Wilhelms des Grofsen. Kranerz, L. M., Die deutsche Kaiserkrone. Vaterl. Festspiel (21 R.). Berlin, Ed. Bloch. 0,60 M. Krösell, Wilh., Das Vaterland sei unser Ruhm! Knabenfestspiel in 2 Aufzügen (10 m. R. und viel Volk, 38 S.). Berlin, Aug. Riese, 1892. 1 M. Landau, Rich., Barbarossa. Kyffhäuser-Festspiel zur Schulfeier für deklam. Vorführung (4 m., 1 w. R., 18 S.). Berlin, Ed. Bloch. 1 M. Lauff, Josef, Festspiel zum 2. September 1895 (5 R. u. Chor, 14 S.). Berlin, Köln, Leipzig, Abn, 1895. Lehner, Franz, Deutsche Treue. Singspiel. Musik von Pet. Griesbacher. (36 S.) Leisering, H., Festspiel zur Feier der 25. Wiederkehr des Tages von Sedan von Schülern des Sophien-Rg. zur Aufführung gebracht. (15 S.) Berlin, W. Latte. 0,40 M. von Langen, C., Lieb Vaterland, magst ruhig sein! (Grölsere Anzahl m. R.). Berlin, Ed. Bloch. 0,50 M. Lehnhard, P. R., Deutschlands erster Kaiser. Festspiel. Mühlhausen i. Th., G. Danner. 1,50 M. Meyer, Hans, Preufsische Festspiele für Schulen: 1. Rofsbach (12 m. R. u. Volk, 36 S.). -- 2. Die Lützower (8 m. R., 36 S.). — 3. Weihnachten vor Paris (8 m. R., 40 S.). Berlin, Jul. Springer, 1889. Noelting, J., Festgedicht zur Aufführung in deutschen Schulen zum 22. März 1897. Mit musikalischen Einlagen von F. H. Lüthje. Hamburg, A. Leckband, 1897. 0,50 M. Ohnesorge, Fr., Wilhelm der Grofse. Bilder aus dem Leben des Helden in Liedern und Versen. Berlin, Otto Salle, 1897. 1 M. Pabst, Paul, Am Fufse des Kyffhäusers. Festspiel (5 m. R. u. Volk, 18 S.). Mühlhausen i. Th., Danner, 1897. 0,60 M. Pfeifer, Martin, Das neue Reich. Patriot. Aufführung (Zahl d. Deklamatoren n. Belieben). Berlin, Mittler & Sohn, 1891. Ders., Fridericus Magnus. Bilder und Lieder aus dem siebenjähr. Kriege für patriot. Aufführungen (je 2 bis 5 R., 32 S.). Ebenda, 1894. Ders., Der deutsche Freiheitskrieg in Lied und Wort zur Aufführung an patriotischen Festen (Zahl d. Deklam. n. Belieben, 31 S.). Altenburg, Bonde, 1889. Prasch, Aloys u. Maximilian von H., Hohenzollern. Vaterländisches Festspiel in 1 Aufzuge und 12 lebenden Bildern (4 R., 28 S.). Mannheim, Vereinsdruckerei, 1895. Rackwitz, R., Im neuen Reich. Zehn vaterl. Festspiele und Gedichte. 1. Festspiel (3 w. R., 5 S.). 2. F. (4 m. R., 12 S.). 3. F. (6 m. R., 17 S.). 4. F. (3 m. R., 11 S.). 5. F. (2 w. R., 5 S.). 6. F. (3 m. od. w. R., 8 S.). 7. F. (7 m. oder w. R., 9 S.). 8. F. (5 m. R., 13 S.). 9. F. (5 m. R., 28 S.). 10. F. (7 m. R., 10 S.). 2. Aufl. Nordhausen, Eberhardt, 1890. Reimann, Georg, Kaiser Wilhelm I. Graudenz, Selbstverlag. Reinitz, Ernst, Vaterländische Festspiele für höhere Schulen: Zum Geburtstage Kaiser Wilhelms II. 1. (2 m. R., 8 S.). 2. (3 m. R., 17 S.). Zum Gedenktage Kaiser Wilhelms I. (3 m. R., 11 S.). Zum Gedenktage Kaiser Friedrichs (2 m. R., 5 S.). Zum Sedantage. 1. Der deutsche Rhein (3 m. R., 15 S.). 2. Der grofse Kurfürst (3 m. R., 14 S.). Breslau, C. Wohlfahrt, 1889. Reissert, Oswald, Otto mit dem Barte. Eine deutsche

Sage zur Aufführung in höheren Schulen bearbeitet (8 m. R. u. Volk, 35 S.). Leipzig, Rengersche Buchh., 1892. 0,70 M. Riffert, Das Spiel vom Fürsten Bismarck. Leipzig u. Wien. Bibliogr. Institut. Meyers Volksbücher, Nr. 1348. 10 Pf. 3 Abteilungen, 20 m. R. Rodenberg, Jul., Zur Heimkehr. Schantz, O., Eine Nordlandsfahrt des Kaisers. Musik von H. Kipper. Schmidt, Henr., Zwei deutsche Knaben im Jahre 1870. 3 Bilder (5 m., 1 w. R.). Berlin, Ed. Bloch. 0,50 M. Schmidt-Weilsenfels, Bei Sedan. Lustspiel in 1 Akte. Schulz, G., Alsatia, patriot. Festspiel in 1 Akte (7 m., 2 w. R.). Schulz, Herm., Deutschlands Stolz. Festspiel (5 m. R.). Mühlhausen i. Th., Danner, 1897. 1,50 M. Schulze-Smidt, Bernhardine (E. Oswald), Deutsche Geisterstimmen. Vaterl. Festspiel in 1 Aufzuge und 6 Bildern (5, 6, 5, 4, 5 u. 9 R., 33 S.). Berlin, Mittler & Sohn, 1884. Stephan, Christoph, Dem Kaiser Heil! 4 Bilder aus Kölns Vergangenheit und Gegenwart. Musik von H. Kipper. 1 Bild: Aus der Römerzeit (6 m. R., 24 S.). 2. Bild: Aus dem Mittelalter (2 m. R. u. Chöre, 15 S.). 3. Bild: Aus der Zeit der Freiheitskriege (10 m. R., 12 S.). 4. Bild: Aus der Gegenwart (4 m. R., 12 S.). Köln a. Rh., H. vom Endes Verlag, 1895. Stöwer, Rud., Zollernlieder. Gedichte und Festspiele für Kaisers Geburtstag und Sedan mit einer Notenbeilage. Breslau, Max Woywood. 0,75 M. Straufs, A., Kaiserfeier zu Treuenfels. Festspiel d. Andenken unseres hochedlen Kaisers Wilhelm I. gewidmet (18 S.). Cöthen i. A., evang. Vereinshaus. 0.60 M. Stukenbrock, Die Wacht am Rhein. Berlin, Kühling & Güttner. Thouret, G., Am Kyffhäuser. Vaterl. Festspiel für deutsche Schulen. Musik von A. Cebrian (10 m. R., 12 S.). Berlin, Schlesingersche Buch- und Musikhandlung. Ders., Sedan. Vaterl. Festspiel in 4 Bildern zur Jubel-Sedanfeier 1895. Musik von Adolf Cebrian (24 m. R., 24 S.). Leipzig, Breitkopf & Härtel, 1895. 0,25 M. Treller, Franz, Fürs Vaterland. Dichtung für Soli, Chor mit verbind. Deklamation und Begleitung des Pianoforte oder Orchesters. (11 S.) Musik von Mangold. Cassel, O. Kuprion. 0,20 M. Ders., Dem Kaiser Heil! Zur Feier des Geburtstags Sr. Majestät. Komponiert von C. Ad. Lorenz. (12 S.) Cassel, J. Weber, O. Kuprions Nachf. 0,20 M. Vaterländische Schülerfeste an der Realanstalt am Donnersberg. I. Armin, Der Befreier Deutschlands. II. Karl der Grofse. III. Kaiser Konrad II. Kirchheimbolanden, Karl Thieme. Je 0,50 M. Volger, Adf., Wilhelm der Grolse. Patriot. Festspiel. (15 S.) Landsberg, Volger & Klein. 1 M. Vor 100 Jahren war's. Grofser szenischer Festprolog. (3 R.) Berlin, Mart. Böhm. 1 M. Vorträge, Lieder und Spiele für Schulfeste. 1. Zur Feier des Geburtstags unseres Kaisers. 2. Vaterländ. Erinnerungsfeste. Leipzig, Siegismund & Volkening. 0,20 M. Warner, Richard, Das Losungswort oder Kaiser und Reich. (9 R.) Berlin, Ed. Bloch. 1 M. Wichert, Ernst, Das eiserne Kreuz. Lebensbild in 1 Akte. (6 m., 2 w. R., 19 S.) Ebenda. 1 M. Wildenbruch, E. von, Sedan. Heldenlied in 3 Gesängen. Frankfurt a. O., Waldmann, 1875. Ders., Willehalm. Dramatische Legende. Berlin, Freund & Inkel. 2 M. Wild-Queisner. A., Kaiser Wilhelm der Grofse. Festspiel. Minden i. W., Wilh. Köhler, 1897. 0,75 M. Ders., Kaiser Wilhelm der Grolse (6 m. R., 8 S.). Minden i. W., Wilh. Köhler. 0,75 M. Windschild, Karl, Durch Nacht zum Licht. 1807—1870. (48 S.) Cöthen i. A., ev. Vereinshaus. 0,60 M.

b) Verschiedenen Inhalts: Altis, Der letzte Tag im Olymp. Komödie mit Liedern nach bek. Melodien. (50 S.) Straubing, Volks- und Jugendschriften-Verlag. 0.90 M. Bauditz, Ed., Geistliches und Weltliches für Schule und Haus. Döbeln, Carl Schmidt, 1896. 4,50 M. Blachny, Friedrich, Philipp Melanchthon. Festspiel in 1 Aufzuge (9 m., 2 w. R., 23 S.). Dessau, Paul Baumann, 1897. 0,50 M. Drees, H., Hans Sachs. Ein Festspiel in 4 Bildern, musik. ausgestattet von Fr. Kriegeskotten (7, 8, 6 u. 3 R., 23 S.). Progr. d. G. zu Wernigerode, 1893. (Grünwald, E.), Festspiel zur 200jähr. Jubelfeier des Kgl. Französischen G. in Berlin (17 m. R., 23 S.) Berlin, Plahnsche Buchhdlg., 1892. Gülde, Dr. O., Marcus Caelius. Ein Schulfestspiel. Jahrb. der OR. mit G. Bonn 1897. Heintze, vergl. unter A, a. Kemmer, Karl, Kaiser Friedrich II. in Wimpfen. Festspiel. Wimpfen, Chr. Elver (38 S.). Kremser, Ed. Sechs altniederländische Volkslieder aus d. Sammlung d. Adrianus Valerius vom Jahre 1826. Dazu die verbindende Dichtung von Dr. H. Drees. Leipzig, F. E. C. Leuckart (Const. Sander). Krinninger, Franz, Der Streit der Handwerker. Singspiel für Knaben. Leipzig, Brockhaus. (11 S.) 0,20 M. Leite, R., Melanchthon-Feier zu seinem 400jährigen Geburtstage am 16. Februar 1897. Für evangel. Schulen, Anstalten u. Vereine bearb. (14 S.) Gütersloh, C. Bertelsmann. 0,30 M. Lempp, Jul., Herzog Ulrich und der Pfeifer von Hardt. Frei nach Hauffs Lichtenstein. Zur Aufführung für Vereine und Schulen. Stuttgart, Steinkopf. (15 S.) 0,20 M. Lorenz, Rud., A. H. Francke. Festspiel. Halle, Kaemmerer & Co. Meifsner, Dr. L. Fl., Weihnachtsfestspiele. Bilder aus der deutschen Geschichte zu festlichen Aufführungen für Jung und Alt. Wien, liter. Gesellschaft. 12 Hefte, je 0,45 M. Penner, Emil, L'avocat Patelin. Comédie en 3 actes par Brueys. Leipzig, Rengersche Buchhdlg. 0,60 M. Ders., Charles XII. An historical Drama in 2 acts by Planché. Ebenda. 0,60 M. Ders., Le Bourgeois Gentilhomme. Comédie en 3 actes par Molière. Ebenda. 0,75 M. Ders., Cinderella-Mother Goose. By Miss Corner. Ebenda. 0,60 M. Polack, Fr., Philipp Melanchthon, Deutschlands Lehrer und Luthers Freund und Mithelfer. Bilder aus seinem Leben und Wirken. Wittenberg, Herrosé. (107 S.) 0,50 M. Schmidt, P., Dr., Melanchthon. Ein vaterländisch-kirchliches Schauspiel. (37 S.) Leipzig, Bernh. Richter, 1897. 1 M. Schwarzkopff, Paul, Bruder Gerhard. Vier Bilder aus der Reformationszeit. Dramatisches

Festspiel zur Lutherfeier am 10. November 1883. 1. Bild (5 R. u. Volk, 6 S.). 2. Bild (10 R. u. Volk, 32 S.). 3. Bild (8 R. u. Volk, 30 S.). 4. Bild (20 R. u. Volk, 38 S.). Wernigerode. Paul Jüttner. 1 M. Straufs, A., Ein herrlich Zeugnis. Festspiel für Melanchthonfeiern und Reformationsfeste. (35 S.) Cöthen i. A., evangelisches Vereinshaus. 0,60 M. Unbescheid, Herm., Das Vaterunser. Für 2- oder 3stimm. Chor, Sopran-Solo mit verbind. Text und lebenden Bildern. Komponiert von Otto Müller. Breslau, Julius Hainauer. Text 0,20 M. Veit Valentin, Joseph, der Sohn Jakobs. Ein Schulspiel. Frankfurt a.M., Gebr. Knauer. (31 S.) 0,60 M. 3 Akte.

B. Für Mädchen: a) Vaterländischen Inhalts: Baltz, Johanna, Königin Luise. Dies., Lichte Bilder. Dies., Aus Germaniens Heldentagen. Dies., Heil Hohenzollern! Dies., Zollernfrauen. Dies., Wilhelm der Grofse. Borkowsky, Anna, Kaiser Wilhelm der Grofse in Wort und Lied. Zum 22. März 1797—1897. Eine Dichtung in 2 Tln. (11 S.) Königsberg, Gräfe & Ungers Sort. 0,65 M. Detlof, Martha, Huldigung der Monate für den deutschen Kaiser. (13 R.) Berlin, Ed. Bloch. 0,60 M. Dies.. Aus grofser Zeit. Patriotisches Festspiel. (11 R.) Ebenda. 0,60 M. Dies., Der Nornen Glückwunsch für den deutschen Kaiser. (4 R.) Ebenda. 0,60 M. Dies., Germanias Erwachen. (9 R.) Ebenda. 0,60 M. Dies., Rheingold (12 R.) Ebenda. 0,60 M. Dies., Frauenideale aus dem Hause Hohenzollern. Ebenda. 0,60 M. Ebeling-Grau, Blumenfestspiel zur 100jähr. Geburtstagsfeier Kaiser Wilhelms des Grofsen. (16 S.) Berlin, Ed. Bloch. 0,60 M. Falkenhagen, Herm., Kantate zur 100jährigen Geburtstagsfeier Kaisers Wilhelm I. am 22. März 1897. (3 ideale R., 6 S.) Düsseldorf, Adolf Schneider. Fritze, August, König Rhein. Ein Festspiel für unsere deutsche Jugend (in 5 Gruppen). (59 S.) Wiesbaden, J. F. Bergmann, 1883. Groth, E., Germanias Huldigung. Festspiel zum 18. Januar 1896. Leipzig (5 S.). Heintze, Albert, Ehrenpreis. Vaterländ. Schauspiele für Deutschlands Töchter: 1. Burggräfin Elisabet (8 w. R., 22 S.). 2. Ein Tag aus dem Leben der Markgräfin Margareta (5 w. R., 16 S.). 3. Sabine von Ansbach (7 w. R., 10 S.). 4. Der Grofsmutter Schatzkästlein (2 w. R., 12 S.). 5. Herzogin Anna (4 w. R., 18 S.). 6. Eiche und Linde (3 w. R., 8 S.). 7. Geschichte und Erdkunde (2 w. R., 8 S.). Berlin, W. Regenhardt, 1894. geh. 1 M. Ders., vergl. unter A, a. Kranerz, Marie Luise, Die deutsche Kaiserkrone. Vaterländ. Festspiel (21 w. R.). Berlin, Ed. Bloch. 0,60 M. Rackwitz, vergl. unter A, a. Schanz, Frida, Frau Sage. Märchendichtung für Solo und weiblichen Chor, komp. von Joh. Pache. Leipzig, Gebr. Hug & Co. 0.60 M. Schulz, Herm., Die Rheinwacht. Allegorisches Festspiel in 1 Akte. (3 R.) Berlin, Kühling & Güttner. Schulz, Königin Luise. Zeitbild in 5 Aufzügen. Halle, Waisenhaus. Siedler, Johanna, Königin Luise. Cyklus von 13 durch Deklamation verbundenen Gesängen für 3stimmigen Chor, Soli und Pianoforte, komp. von Carl Bohm. (30 S.) Cassel, Otto Kuprion. 0,20 M. Dies., Des Kaisers Ahnfrau. Cyklus von Gesängen usw.. komp. von Carl Bohm. (31 S.) Breslau, Julius Hainauer. 0.30 M. Dies., Germanias Huldigung zu Kaisers Geburtstag. Berlin, Fr. Schulze. Dies., Grufs der Städte zu Kaisers Geburtstag. Berlin, L. Appelius. Dies., Unser Wilhelm. Deklam. und Lieder für Kaisers Geburtstag. Berlin S., Grimmstrafse 32, I, Frl. Siedler. 1 M (weit. Exempl. 0,30 M.). Dies., Wilhelm der Grofse. ein Lebensbild in Wort und Lied. Ebenda. Dies., Sedanfeier für Mädchenschulen. Berlin. Winckelmann & Söhne. Dies., Das deutsche Jahr (zur Sedanfeier geeignet), komp. von C. Bohm. Berlin. Simrock. Dies.. Barbarossa und sein Knappe. Berlin S.. Grimmstr. 32. Frl. Siedler. Dies.. Ein deutsches Haus im grofsen Kriege. Sedanfeier. Ebenda. Thouret, Oberl. Dr. G., Unterm roten Kreuz. Vaterländ. Festspiel in 3 Bildern für deutsche Mädchen und Jungfrauen. Leipzig. Breitkopf & Härtel. 35 S. Wennhacke, Wilhelm (in Sondershausen), Eine deutsche Frau oder das Vermächtnis der Königin Luise. Schauspiel. Wild-Queisner, Robert, Die Glückwunschfee. Festspiel mit Schlufseinrichtung für Kaisers Geburtstag. (6 R.) Berlin, Ed. Bloch. 0.50 M. Wolter, A., Frauensorge zur Kriegszeit. Lebende Bilder mit verbind. Worten und Gesängen. Ebenda. 1 M.

b) Verschiedenen Inhalts: Binder, Helene, Weihnachtslied und Weihnachtsfreud. (6 R.) Berlin. Ed. Bloch. 0.60 M. Bischoff. M. G., Ein Pensionsstreich. Lustspiel. (4 R.) Ebenda. 0.60 M. Dies., Kräuterliesens Schützling. Spiel mit Gesang. (6 R.) Ebenda. 0.60 M. Bischoff, M. H., Das Gänschen vom Lande. Lustspiel. (5 R.) Ebenda. 0,60 M. Ders.. Fräulein Gernegrofs. Schwank. (4 R.) Ebenda. 0,60 M. Bliedner, A.. Des Frühlings Streit mit dem Winter. Musik von K. Burkhardt. Eisenach, Hofbuchdruckerei von H. Kahle. Ders., Des Mädchens Blumentraum. Musik von K. Burkhardt. (12 R., 23 S.) Ebenda. 1896. Detloff, Martha, In der Johannisnacht. Elfenspiel. (12 R.) Berlin, Ed. Bloch. 0,60 M. Fleer, Ottille, Acht Reigen (gröfsere Anzahl). Ebenda. 0,60 M. Gehrke, Else, Dornröschen. ein Zaubermärchen. Duisburg a. Rh.. Fräulein Gehrke, 1893. Dies., Schneewittchen und Sandmann. In 7 Bildern (18 R., 12 S.; 5 R., 15 S.; 15 R., 7 S.; 9 R., 18 S.; 12 R., 11 S.; 10 R., 10 S.; 15 R. u. Volk. 8 S.). Ebenda, 1895. Göbel, Ferdinand. Huldigung der Blumen. Düsseldorf, L. Schwann. 0.50 M. Groth, Ernst Johann, Deutsches Frauenleben. Dramat. Kulturbilder. 1. Frau Ursula (Zeitalter der Reformation). (15 w. R u. Volk, 25 S.) 2. Madame Breitkopf (Ein Rokokobild). (16 w. R., 32 S.) 3. Leier und Schwert (Zeit der Befreiungskriege). (11 w. R. 27 S.) Leipzig, Grunow. 1 M. Heintze, vergl. unter A, a u. B. a. Knips-Hasse, A., Frauengestalten aus Schillers Werken. (12 R.) Berlin, Ed. Bloch. 0,60 M. Knitterscheid, A., Freyr und Gerda. Ein lyrisch-dramatisches

Spiel. Leipzig, Siegismund & Volkening. Margot, G., Frau Holle. Märchenspiel. (5 R.) Berlin, Ed. Bloch. Möder, Auguste, Dornröschen. Märchendichtung in 3 Teilen nach den Grimmschen Volksmärchen. Musik von K. Burkhardt. Eisenach, Hofbuchdruckerei von H. Kahle, 1896. Dies., Grete, Märchendichtung in 3 Teilen. Musik von K. Burkhardt. Ebenda. Müller, Herm., König Goldner. Märchendichtung. Text und Musik. Leipzig, C. F. W. Siegels Musikalienhdlg. 0,10 M. Quäbicker, Laura, Festspiel, aufgeführt von Schülerinnen d. höh. Töchterschule zu Siegen. Musik von B. Peiné. I. Teil: Mondnacht im Elfenlande. II. Teil: Was der Zauberspiegel zeigt. (22 S.) Siegen, Laura Quäbicker, 1886. Rüdiger, J., Das Fräulein von Hohenstein. Lustspiel. (9 w. R.) Berlin, Ed. Bloch. Schanz, Frida, Bei dem Rattenfänger im Zauberberge. Märchendichtung mit verbindender Deklamation, komp. von Attenhöfer. Leipzig, Gebr. Hug & Co. 0,60 M. Schäfer, Otto, Der Traum der alten Tante. Ein Stücklein aus der sogenannten guten alten Zeit. Dramatischer Scherz. Frankfurt a. M., W. Rommel. (28 S.) 0,60 M. Schöne, C. u. A. de Grahl, Die Blumenkönigin. Singspiel in 2 Teilen nach dem Englischen. Musik von Victor Holländer. (8 S.) Braunschweig, Henry Litolff. 0,15 M. Schlote, Helene, Die Geister der Schule. Festspiel (zum Schuljubiläum). (21 S.) Göttingen, Druck der Dietrichschen Univ.-Buchdruckerei. 1891. Schwerin, A. von, Das Gespenst in der Pension. Lustspiel. (5 R.) Berlin, Ed. Bloch. 0,60 M. Siedler, Johanna, Seeröslein, die Meerjungfrau nach dem Andersenschen Märchen. Für 3stimm. Chor, Soli und Pianoforte, komp. von Carl Bohm. (27 S.) Breslau, Julius Hainauer. 0,30 M. Dies., Hänsel und Gretel. Für 3stimm. Frauenchor, Soli und Pianoforte, komp. von Carl Bohm. Ebenda. 0,20 M. Dies., Die Schneekönigin. Für 3stimm. Frauenchor, Soli und Pianoforte, komp. von Carl Bohm. Ebenda. 0,30 M. Dies., Bethlehem. Komp. von A. Brede. Cassel, O. Kuprion. Steiner, Olga, Wer hat's getan? Schwank (5 R.) Berlin, Ed. Bloch. Dies., Zerstreut. Schwank. (7 R.) Ebenda. Dies., Gespenster. Schwank. (3 R.) Ebenda. Dies., Frl. Wildfang. Lustspiel. (3 R.) Ebenda. Dies., Bei der Wahrsagerin. Schwank. (4 R.) Ebenda. Dies., Kätes Schwärmerei. Lustspiel. (5 R.) Ebenda. Dies., Folgen einer Lüge. Lustspiel. (7 R.) Ebenda. Dies., Der Preisaufsatz. Lustspiel. (6 R.) Ebenda. Dies., Wenn die Katze fort ist. Schwank. (8 R.) Ebenda. Dies., Eine Theaterprobe. Lustspiel. (7 R.) Ebenda. Dies., Der Haupttreffer. Lustspiel. (6 R.) Ebenda. Dies., Die beiden Tanten. Mädchenkomödie. (3 R.) Ebenda. Dies., Schwerhörig. Schwank. (3 R.) Ebenda. Dies., Ausländerverkehr gesucht. Plauderei. (3 R.) Ebenda. Dies., Frl. Hasenfufs. Schwank. (2 R.) Ebenda. Thiel, J., Der Streit der Jahreszeiten. Schulfestspiel (gröfs. Anzahl w. R.). Berlin, Ed. Bloch 0.60 M. Wette, Adelheid, Hänsel und Gretel. Märchenspiel in 3 Bildern. Winderlich, Dir. Dr. C., Vom Kreuz zum Christbaum. Weihnachts-Festspiel mit Gesängen und Lichtbildern. (3 R.) Brandenburg a. H., P. Haeckerts Verlag. 24 S. 0,75 M. Wolter, A., Die Sage und das Volkslied. Lebende Bilder mit Text und Gesang. Berlin, Ed. Bloch.

C. Für kleinere Kinder: a) Vaterländischen Inhalts: Baltz, Johanna: Aus dem Munde der Kinder. Vaterländ. Dichtungen. Frankfurt a. M., Jägersche Verlagshdlg. 1 M. Dies., Jungdeutschlands Huldigung. Neue vaterländ. Dichtungen. Ebenda. 1,20 M. Buzello, J., Jung Deutschlands Huldigung an Kaiser Wilhelm I. Festspiel für Schulen. (13 S., 11 w. R.) Magdeburg, Niemann. Fricke, W., Eine Schulfeier am Kaisers-Geburtstage. Leipzig, Siegismund & Volkening. Ders., Schulfeier an vaterländ. Festtagen. Ebenda. 0,50 M. Hofmann, Friedr., Das Vaterlandsfest. Deklamation und Gesang für Schulkinder mit Klavier und Orchesterbegleitung. komp von Jul. Otto. Schleusingen, Konrad Glaser. 1876. Hufschmidt, J., Deutschland über alles! Vorträge, Lieder und Spiele für vaterländ. Schulfeste. Leipzig, Siegismund & Volkening. 0.40 M. Johl, Karl, Heil, grofser Kaiser, Dir! Kinderschauspiel in 4 Aufzügen. (5 R.) Berlin, Ed. Bloch. 0,50 M. Ders., Aus unserer grofsen Zeit. Kinderschauspiel in 4 Aufzügen. (5 R.) Ebenda. 0.50 M. Lausch, Ernst, Feier zum Geburtstage des Kaisers Wilhelm. Ausg. A für Lehrer. 0,30 M; Ausg. B für Schüler. 0,10 M. Leipzig, Siegismund & Volkening. Obst, J., G., Kaiser Wilhelm der Grofse und Kaiserin Augusta. Festschrift enth. Ansprache. Gesänge und Deklamationen für die Volksschule zum 22. März 1897. (22 S.) Osterwieck, A. W. Zickfeldt. 0,40 M. Offermanns, C., Ich bin ein Preufse! Für die Volksschule bearb. Düsseldorf, L. Schwann. 0.50 M. Straufs, A., Unsere Jugend am Geburtstage des Kaisers. Ein Festspiel für die deutsche Jugend. (5 m., 3 w. R., 13 S.) Cöthen i. Anh., ev. Vereinshaus. 0.40 M. Ders., Heil Kaiser Wilhelm! Heil dem deutschen Vaterlande! Ein Sedanfestspiel zur 25jähr. Jubelfeier für die deutsche Jugend. (5 m., 5 w. R., 14 S.) Ebenda. 0,30 M. Stück, Rhold. Wilhelm d. Grofse. Ein Festspiel für die Volksschule zum 100. Geburtstage des hochseligen Kaisers. (24 S.) Leipzig. H. Haacke. 0.40 M. Tholuch, Albert. Kaisergeburtstagsparade. Festspiel für Kinder. (7 R.) Berlin, Ed. Bloch. 0,50 M. Wachler, Ernst, Unter den Buchen von Safsnitz. Ein Sommer-Festspiel. (VII, 96 S.) Berlin, R. Heinrich. 1,50 M. Wiener, K., Anleitung zu einer liturgisch-deklamator. Schulfeier zum 100. Geburtstage Sr. in Gott ruhenden Majestät Kaiser Wilhelm d. Grofsen am 22. März 1897. Gotha, C. Gläser. Lehrer-Ausg. (16 S.). 0,60 M; Schüler-Ausg. (14 S.). 0,15 M.

b) Verschiedenen Inhalts: Adelung, Sophie v., Jugendblüten. Ernste und heitere Theaterstücke für die Jugend. 1. bis 3. Bdch. Ravensburg, O. Maier, je 0,80 M. Bauditz, Ed., Das Kinderfest. 2. Aufl. Döbeln, Carl Schmidt, 1896. 1,25 M. Braune, Ed., »Mutter

und Kind«- Spiel. (2 m., 3 w. R.) Ders., Das Kochen. (1 m., 4 w. R.) Ders., Auf der Parade (1 m., 1 w. R.). Ders., Dramatische Kinder-Charaden. Heft I u. II. Berlin, Ed. Bloch. Preis à 0,50 M. Cassau, Karl, Kleine Fehler (7 m. R.). Ders., Zum Hochzeitstage der Eltern (1 m., 2 w. R.). Ders., Zur Weihe von Mütterchens Geburtstag. (1 m., 2 w. R.) Ebenda. Preis à 0.50 M. Detloff, Martha, Bilder aus dem Schulleben. Fest-Aufführung in 4 Abteilungen. Berlin, Ed. Bloch. 1 M. Ebeling, Elis., Knecht Ruprecht und der Weihnachtsengel. Märchenspiel. Dresden, Meinhold Söhne. (12 S.) 1 M. Fricke, W., Weihnachten. Dramat. Festspiel in Liedern für die Weihnachtsfeier in Kindergärten, Schule und Haus. Leipzig, Siegismund & Volkening. 0,15 M. Fürer, Carl E., Christliche Feststunden. Weihnachtsfestspiel. Geisler, C., Die Christnachtsfeier für Schulen. in dramat. und einfacher Form. Leipzig, Siegismund & Volkening. 0,40 M. Göritz, C., Die Arbeit oder: Der Stein der Weisen. 3 Bilder. (3 m., 4 w. R.) Berlin, Ed. Bloch. 0,50 M. Hackland-Rheinländer, C., Die verdeckte Schüssel. 3 Aufzüge. (2 m., 2 w.R.) Ebenda. 0,50 M. Hallig, K., Das Volkslied. Kinderfestspiel. Leipzig. Gebr. Hug & Co. 0.30 M. Ders., Der Weihnachtsbaum. Kinderfestspiel für 1- und 2stimmigen Kinderchor. Ebenda. 0.15 M. Ders., Schulfeier. Der erste Schultag — Schulfest — Schulentlassung. Ebenda. 0.30 M. Ders., Winterfeier. Kinderfestspiel. Ebenda. 0,30 M. Hohenadel, Therese, Der Dank des Gnomenkönigs. 3 Aufzüge. (6 m., 3 w. R.) Berlin, Ed. Bloch. 0,50 M. Hückmann, Fritz, Heimatsklänge. Ein Weihnachtsfestspiel. Schwarzenberg. Max Helmert. (43 S.) 0,50 M. Johl, Karl, Allein Gott in der Höh' sei Ehr'. Kinder-Weihnachtsspiel. 4 Aufzüge (5 R.). Berlin, Ed. Bloch. 0,50 M. Kalla, Marie, Im Märchenwalde. Weihnachtsbild. (2 m., 2 w. R.) Ebenda. 0,50 M. Krone, Marie, Der Peter in der Fremde. 3 Akte. (2 m., 3 w. R.) Ebenda. 0.50 M. Langen, C. von, Die Belohnung. (1 m., 3 w. R.) Ders., Der Freundin Geburtstag. (4 w. R.) Ders., Nanettens Rache. (4 w. R.) Ders.. Till Eulenspiegel. (7 w. R.) Ebenda. Preis je 0,50 M. Lausch, Ernst, Sammlung beliebter Kinderspiele im Freien und im Zimmer zu Schul- und Kinderfesten. Leipzig, Siegismund & Volkening. 0,60 M. Machts, Kinderszenen. Der Kleinen Lust und Scherz. Für 1 Singstimme. Leipzig, Gebr. Hug & Co. 1,50 M. Margot, G., Hänsel und Gretel. 4 Bilder. (2 m., 3 w. R.) Ders., Blaubart. Kinder-Komödie in 3 Bildern. (1 m., 2 w. R.) Ders., Weihnachts-Schäfchen. (3 w. R.) Ders., Der Wolf und die 7 Geilslein. 3 Bilder (9 R.). Ders., Der König im Bade. 3 Bilder. (4 m. R.) Berlin, Ed. Bloch. Preis à 0,50 M. Marwitz, Marie v. d., Die Schneewichtel. (6 R.) Dies., Der kluge Onkel. 2 Akte. (3 m., 3 w. R.) Dies., Die kleinen Hausgeister. 2 Akte (6 R.). Dies., Eingeregnet. Posse. (2 m., 3 w. R.) Ebenda. 0,50 M. Mertens, Märchenspiele. Für Aufführungen in Schule und Haus. 1. Bändchen: Bearbeitungen nach Schauspielen. 6 Stück. (182 S.) 2. Bändchen: Bearbeitungen nach Erzählungen. 6 Stück. (171 S.) Hannover, Schmorl & von Seefeld, 1880. Müller, Marie, Kinderlied-Kinderspiel. Fürs Haus, Kindergarten und Elementarklasse. Frankfurt a. M., Jägersche Verlagshdlg. 2,40 M. N. S., Die heilige Nacht. Ein Weihnachts-Festspiel, von Kindern darzustellen. (10 S.) Berlin, Deutsche Lehrerztg. 0,15 M. Pelz, Jos., Eine Wanderung durch die Heimat. Liederspiel mit Deklam., Chor und Instrumentalbegleitg. Pletscher, Anton, Die Gesprächsform im Dienste der Sprach- und Gemütsbildung für Schule und Haus. Zehn kleine Dramen und Melodramen in Versen. Aarau, Sauerländer & Co. (72 S.) 1 M. Piening, C., Die Heinzelmännchen. Märchenfestspiel. (6 bis 12 R.) Berlin, Ed. Bloch. 0,50 M. Reinboth, A., Die heilige Nacht. Weihnachts-Krippenspiel. (5 m., 2 w. R.) Ebenda. à 0,50 M. Reifsert, Oswald, Däumling. Ein Märchen. Leipzig. Rengersche Buchhdlg. 0,80 M. Rhiem, Caroline, Weihnachtsüberraschung und Weihnachtsfreude. Zwei Weihnachtsfestspiele für Kinder (2 m., 3 w. R., 12 S. u. 3 m., 4 w. R., 15 S.). Cöthen i. Anh., evang. Vereinshaus. 0.30 M. Rüppel, Helene, Weihnachtsfestspiele und Weihnachtsgedichte zum Gebrauche für Schulen und Sonntagsschulen. 1. Die heilige Nacht (6 R. u. 2 Chöre, 4 S.). 2. Die Friedensboten (10 R. u. Chor, 4 S.). 3. Drei Gedichte. 4. Am Abend vor Weihnachten. (14 R., 7 S.) 5. Weihnachten im Märchenlande (16 R. u. Chor. 6 S.). Ebenda. 0.50 M. Schanz, Frida. Die Jahreszeiten. 4 Kinderfestspiele, komp. von K. Göpfert. Leipzig, Gebr. Hug. Schmidt, Chr. v., Der Eierdieb. (2 m., 1 w. R.) Berlin, Ed. Bloch. 0,50 M. Schmidt, Henr., Das Wunderglöckchen. 3 Aufzüge. (2 m., 5 w. R.) Ebenda. 0,50 M. Schott, Clara, Wie stellt man lebende Bilder? Mit Gedichten von Frida Schanz und Dr. Rob. Bertin. Halberstadt. Ernstsche Verlagsbuchhandlung. 0.75 M. Schultze, A., Unüberlegte Wünsche. (1 m., 4 w. R.) Berlin, Ed. Bloch. 0,50 M. Sontowsky, Johanna, Die kleinen Schatzgräber. (4 m., 6 w. R.) Ebenda. 0,50 M. Stangenberger, Joh., Weihnachtsfest. Eine musikalisch-deklamatorische Abend-Unterhaltung für die Volksschule. 2. Aufl. (32 S.) Meifsen, H. W. Schlimpert. 1 M. Steiner, O., Die Versetzung. Schwank. (2 m., 1 w. R.) Ders., Brüderchen und Schwesterchen. (1 m., 1 w. R.) Ders., Abergläubig. Lustspiel. (1 m., 4 w. R.) Ebenda. Preis je 0.50 M. Strauls, A., Weihnachten in der Pension. Ein Weihnachtsfestspiel für Kinder. (23 S.) 12°. Cöthen, ev. Vereinshaus. 0,40 M. Ders., Der Weihnachtsengel. Ein Weihnachtsspiel für Kinder. (5 w. R., 7 S.) Ebenda. 0,30 M. Ders., Die Weihnachtskönigin. Ein Weihnachtsspiel für Kinder. (3 m., 3 w. R., 22 S.) Ebenda. 0,40 M. Ders., Weihnachten in der Pension. (2 m., 7 w. R., 21 S.) Ebenda. 0.40 M. Taubert, Marie, Die Heilquelle. Märchenspiel. (4 m., 3 w. R.) Dies., Blaubart. 3 Bilder. (1 m., 2 w. R.) Dies., Das Buch unterm Kissen. Schülertraum. (15 R.) Ebenda. Preis à 0.50 M. Taubner.

Wold., Ein Weihnachtsmärchen. Weihnachtsfestspiel für Volksschulen. Freiburg i. S., H. Sander. (16 S.) 0,20 M. Thiel, Julie, Kinderreigen. Lustspiel. (17 R.) Dies., Weihnachtsenglein. 2 Aufzüge. (2 m., 3 w. R.) Dies., König Drosselbart. 5 Szenen. (4 m., 7 w. R.) Berlin, Ed. Bloch, je 0,50 M. Dies., Deutsches Haustheater für grofse und kleinere Kinder. Enth. Kindertheater und Gelegenheits-Aufführungen. Berlin, Ed. Bloch. 3 M. Trog, C., 90 Bewegungsspiele. Frankfurt a. M., Jägersche Verlagshdlg. 0,80 M. Weihnachtsspiele, Drei für Kinder. Die Hirten bei der Krippe, der bethlehemit. Kindermord, die heiligen drei Könige. (80 S.) Regensburg, J. Habbel. 0,75 M.

Bemerkung. Dies Verzeichnis erhebt durchaus keinen Anspruch auf Vollständigkeit. es ist aus Angaben in Zeitschriften und Zeitungen aller Art, Prospekten usw. entstanden. Auch das Hinrichssche Bücherverzeichnis und ein Aufsatz in einem älteren Jahrgang der Blätter für das höhere Unterrichtswesen, sowie das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge, herausg. von K. Kehrbach, Jahrg. I—IV, 1896—1903. wurden benutzt. Natürlich haben nur die wenigsten der aufgenommenen Stücke dem Verfasser selbst vorgelegen.

Marburg. K. Knabe.

Kinderschriften

s. Jugendliteratur

Kindersparkassen

s. Schulsparkassen

Kinderspiele

s. Jugendspiele

Kindisch

Ursprünglich gleichbedeutend mit kindlich, erhielt das Wort »kindisch« im 18. Jahrhundert die Bedeutung einer tadelnswerten Eigenschaft und wurde zu einem Sammelbegriffe, der an Untugenden in sich schliefst: Einfältigkeit, Trotzköpfigkeit, Unbeständigkeit und Unverständigkeit, Unbesonnenheit, Launenhaftigkeit, Würdelosigkeit, Neigung zu Geschwätzigkeit, roher Neckerei und lärmendem Gebahren, kurz eine Verquerung der Eigenart, die in ihrer unangemessenen Gesamterscheinung von der Schönheitslinie des edlen Mafses ebenso entfernt ist, wie von der ruhigen Gröfse des klaren Denkens und der zielbewufsten Sicherheit des sittlichen Handelns. In allem jähem Wechsel unterworfen, denkt, redet und handelt der Kindische nicht nach reiflicher Überlegung, sondern nach den Eingebungen des Augenblicks. Seinem Vorstellungsleben mangelt es an Stetigkeit, seinem Denken an logischer Ordnung, seinem Willen an Selbstzucht. Kindisches Gebahren wirkt in jeder Hinsicht abstofsend, weil es im Denken, Reden und Tun zu den Forderungen der Schicklichkeit und zu den Grundsätzen der Sittlichkeit in grellem Widerspruche steht. Ein gewisses Mafs davon gehört zur kindlichen Eigenart; am stärksten tritt es, und zwar hier zugleich als Merkmal des übermächtigen Kraftbewufstseins in den Flegeljahren bei Knaben hervor (Spielereien, Neckereien, Gewalttätigkeiten usw.). Bei Schwach- und Blödsinnigen trägt sehr oft die gesamte Lebensführung das Gepräge des Kindischen, und zwar entweder in freundlich-lieber, oder in unartig-boshafter Gestalt. Mit zunehmendem Alter und wachsender Einsicht verschwindet in der Regel das Kindische, doch kennt man genug Männer ohne Manneswürde und Weiber, deren Gebaren kindisch genannt zu werden verdient.

Das Erziehungsverfahren, welches diesen Kinderfehler beseitigen will, mufs vor allem bemüht sein, den Geist in strenge Zucht zu nehmen, die Gesinnung mit den Idealen des Wahren, Guten und Schönen zu erfüllen und besonders den Willen zu befähigen, strenge Selbstzucht zu üben gemäfs den Forderungen der Schicklichkeit und Sittlichkeit; auch hier gilt Herbarts Wort: »Der Knabe mufs seine Besserung sich selbst verdanken wollen.« Äufserst fördernd wirkt hierbei die Andersgestaltung der umgebenden Verhältnisse; diese nötigt den Zögling still und scheinbar absichtlos, mehr durch Gewöhnung als durch Belehrung, abzulegen, was kindisch ist.

Leipzig. Gustav Siegert

Kirchenbesuch der Schulkinder

1. Nötigung dazu. 2. Bedenken dagegen. 3. Kindergottesdienst.

1. Die Nötigung zum Besuche der Kirche durch die Kinder beginnt schon in der vorschulpflichtigen Zeit; sie wird erweitert und

verstärkt durch die Schule und vielfache spätere Erfahrungen im Leben. Das kleine Kind wird schon von der Gröfse, der abgesonderten Lage der Kirche, dem Glockenrufe, Orgelklang und Gemeindegesang in ihr angezogen. Auffallen mufs ihm, dafs Sonn- und Feiertags Vater, Mutter, erwachsene Geschwister oder sonstige Bekannte ernst, gemessenen Schrittes, im festlichen Schmucke dahin gehen und freudig gehoben von da heimkehren, dafs ferner von der Kirche mit Scheu und vielfach mit Ehrfurcht gesprochen wird. Zur Kirche wird es hingezogen, weil es weifs, dafs in ihr an ihm und anderen die Taufe und Konfirmation vollzogen wurde und wird, dafs in ihr Erwachsenen das heilige Abendmahl gereicht, der Ehebund vor Gott geschlossen, der Tote vor seiner Grabesruhe noch einmal niedergesetzt oder doch eine ergreifende Trauerfeier für ihn abgehalten wird. Die wichtigsten Lebensabschnitte beginnen mit kirchlicher Feier. Mit Angehörigen stand es an Gräbern von lieben Verstorbenen; meist sind die an der Kirche oder der Gedanke wird an ihnen doch zu ihr gelenkt. Daher will schon das kleine Kind an und für sich zur Kirche. Es ist erstaunt über den ihm aufsergewöhnlich vorkommenden Bau, über seine Gröfse, Weite, Höhe, seine Ruhe, seinen Ernst und Schmuck. Es wagt im Gotteshause nicht zu sprechen. Für das Grofse, Erhabene, Reine und Heilige ist das kleine Kind besonders empfänglich; es prägt sich ihm ein. Das Kind blickt gern nach oben. Es schadet nichts, wenn kleinere Kinder, etwa vom vierten Jahre an, einmal zur Kirche kommen; am schicklichsten geschieht's mit Vater oder Mutter zu einer Zeit, in der es mit den Begleitern allein ist. In jedem Orte findet es die Kirche und sieht sie aus der Ferne zuerst. Sollten die Vorfahren umsonst hohe Kirchen gebaut haben? Sollten der brausende Orgelton und der mächtige Glockenruf ohne Bedeutung sein? Liegt es nicht nahe, dafs das gewaltige Kirchengebäude mit seinem emporstrebenden Turme dem Kinde zuerst die Augen öffnete und ihm dann als eine Verbildlichung der stimmungsvollen, erhebenden und anschaulichen Erzählungen der heiligen Schrift erscheint? Das Kind bekommt in seiner Hilfsbedürftigkeit schon sehr früh ein Ahnen von dem notwendigen Anschlufs an Gott und von dem Werte des Gotteshauses. Die ganze Bedeutung des letzteren wird aber erst im Laufe der Zeit schrittweise verständlich. Wesentliche Hilfen dazu geben der Schulunterricht und das Schulleben. Im Unterricht nimmt der religiöse die erste Stelle ein. Schon die Vorstufe zum Religionsunterricht und die ersten biblischen Geschichten drängen oft geradezu zu einem Kirchenbesuche, s. z. B. die Erzählung, wie Jesus die Kinder segnet. Da sollen die Schüler zu dem Taufsteine und zu dem Bilde in der Kirche geführt werden, das Jesus im Kreise der Kinder und ihrer Mütter darstellt. Wenige Hinweise des Lehrers nützen hier mehr als lange Erörterungen im Schulzimmer. Taufstein, Altar, Kruzifix, Kanzel, Bilder, Wappen, Grabtafeln, Inschriften, die Ehrenzeichen der verstorbenen Krieger, Fahnen, Geschenke an die Kirche, Stiftungen, die Orgel, der Friedhof mit Gräbern und Grabinschriften, die Glocken, die Sitze der Schüler und der ständige Kirchenplatz von Vater und Mutter bilden dann in der ganzen Schulzeit oft vortreffliche Ausgänge für einen fruchtbringenden Unterricht. Die Kirche als Gebäude dient auch der Anschauung z. B. im Zeichnen, in der Raumlehre, dem Rechnen. Dadurch wird das Äufsere des Gebäudes bekannt und besser verstanden. Für wieviele Belehrungen aus der Geschichte und der Kunst gibt das Gotteshaus Auskunft, natürlichen Ausgang, Belege! Wie leicht sind kirchliche Sinnbilder in ihm zu deuten! Auf diese Weise wird die Kirche in den Gedankenkreis der Kinder verwebt und zugleich werden apperzipierende Vorstellungen für den Unterricht geschaffen. Von einer Verweltlichung des heiligen Hauses kann nicht die Rede sein. Äufseres und Äufserliches ist keine Religion, ist aber oft bedeutungsvoll fürs Innere. Mit der Zeit erkennt das Kind, dafs nicht das Äufsere am Gotteshause, sondern die Feier in ihm das Wesentliche ist. Der Religionsunterricht begründet die Teilnahme an dieser. Insbesondere geschieht das durch die Erläuterung des 3. Gebots und der Sakramente. Beispiele hierzu lehren dem Schüler, wie Eltern mit ihren Kindern im Gotteshause beten, wie vor wichtigen Vorhaben Gott in seinem Hause angerufen

wird, und mit welch hoher Begeisterung Fromme den segensvollen Aufenthalt in ihm preisen. Das heimatliche Gotteshaus tritt in seiner Ehrwürdigkeit hervor und zieht das Kind an, zumal wenn dieses dessen Geschichte erfährt und ihm nahe gelegt wird, wie viele, vielleicht seit Jahrhunderten, andachtsvoll zu ihm kamen, demütig bittend oder herzlich dankend an der Feier in ihm teilnahmen und mit der Gewifsheit, Gott von neuem gefunden, ihm sich mehr angeschlossen zu haben, dasselbe reich beglückt verliefsen. Auch die Vorfahren, die Grofs- und Urgrofseltern des Kindes, waren unter ihnen. Neben der Behandlung des 3. Gebotes und der Sakramente führt zum Gotteshause auch die Erklärung der Gesangbuchslieder und der Religionsunterricht durch seine Erhebung und Lehre überhaupt. Zeigt er doch dem Schüler die Bestimmung des Menschen, sowie den Weg, sie zu erreichen, und er erkennt seine vornehmste Aufgabe darin, diese Gewifsheit des Zieles und Weges dem Schüler zum unverlierbaren Eigentum zu machen. Zu den besten Mitteln hierfür rechnet Herbart die sonntäglichen Predigten, wenn sie für die Jugend verständlich sind. Dem Kinde die Religion nehmen wollen bedeutet nach Dörpfeld, ihm den Frühling aus dem Leben schneiden. Jesus, der Kern und Stern des kindlichen Lebens, mufs schon der Jugend tief eingeprägt werden. Im Gottesdienste, der ja durchweg vom Neuen Testamente ausgeht, werden dem Erwachsenen die in der Kindheit festgelegten Vorstellungen immer wieder wachgerufen und vertieft.

Die durch den Religionsunterricht erzeugte Gemütsstimmung verstärkt vielfach der Unterricht im Deutschen durch Erläuterung von poetischen und Prosa-Stücken und durch die daraus entspringenden schriftlichen Arbeiten. Beglückende Erhebung z. B. entsteht, wenn der Schüler an Löwensteins oder Hebels »Sonntag« die sonntäglich-feierliche Stimmung, an Uhlands »Schäfers Sonntagslied« das in Gott versunkene Beten und im »Lied des Armen« das dem innersten Herzen entströmende, fast aufjauchzende Glück des Armen beim Anblick der Kirche mit empfindet. Und wieviel ähnliche Fälle liefsen sich noch anführen!

Im Sprachunterrichte oder auch in der Geschichte findet sich Gelegenheit in die alten deutschen Volksbräuche und Meinungen über den Feiertag, den Besuch der heiligen Orte und der Teilnahme an der Feier in ihnen einzuführen. Hier nur ein paar Beispiele! Schon im alten Heidentume ist die Sonntagsentheiligung mit bösen Folgen bedroht, wie die Sagenkreise vom Freischütz und Sonntagsjäger berichten (s. auch Goethes »Wandelnde Glocke«). Am »Sunnendag« unserer heidnischen Vorfahren hatte die Sonne besondere heilende, lebenweckende Kraft.*) In manchen Gegenden werden kleine Kinder zur Kirche gebracht, wenn der Segen gesprochen wird, damit auch sie teil an ihm haben. Auf diese Weise finden sich mancherlei Stützen zur Hinlenkung des Sinnes auf die Kirche, die durch alten volkstümlichen Brauch ehrwürdig geworden sind.

Wie das Schulleben darauf abzielt, dem Schüler klar zu machen, dafs er in einer geheiligten Gemeinschaft steht, die eine Vorbereitung ist für die spätere kirchliche Gemeinschaft der Erwachsenen, ist später berührt. (S. dazu den Art. Andacht.) Selbstverständlich ist, dafs der Lehrer mit seiner Familie den Schülern ein Beispiel im Besuche des Gotteshauses ist. So führt die Schule zu der Erkenntnis, dafs der Mensch ohne Kirchbesuch kein Mensch ist, unbefriedigt und elend bleibt. Die Kirche und die Feier in ihr ist also nichts Zufälliges, Unwesentliches, sie mufste nach dem vorhandenen körperlichen und seelischen Bedürfnisse des Menschen entstehen. Schon beim Kinde erzeugt die strenge Wochentagsarbeit das Bedürfnis der Ruhe und der Feier und es will nach empfangener Labung danken und in Sorgen bitten.

Vielfache Erfahrungen im Leben bestätigen ihm dies. Der Schüler mufs nur gewöhnt werden, alles mit denkendem Blick aufzufassen und acht zu haben auf das, was um ihn her sich abspielt. Dieses fordert einen langsamen Fortschritt im Unterricht, der keine Beschwernis durch Unverstandenes gibt.

Bei rechter, einfacher Leitung ist dem Kinde der Kirchenbesuch naturgemäfs. Es ist erfreut, wenn die Schule, oder doch die

*) S. Freybe: Die Pflege der christl. Volkssitte. S. 37.

oberen Klassen, bei vaterländischen Festen oder zur hohen kirchlichen Feier (Reformationsfest, Weihe der Kirche) gemeinsamen Kirchgang hält. Ist es bei besonderen Gelegenheiten im feierlichen Zuge zur Kirche gekommen, und hat es im dicht besetzten Hause des Herrn aus vollem Herzen, entzündet an der Andacht und der Glaubensfreudigkeit der Gemeinde in sich versunken, mit gesungen: Ein feste Burg ist unser Gott, traf die Predigt sein Inneres, fand es durch sie, was ihm not war, so bleibt ihm dies unvergefslich fürs ganze Leben und wird immer wieder zu einem neuen Ansporn, den Gottesdienst zu besuchen. Das Kind ist ergriffen und gehoben von der Begeisterung der Gemeinde, nirgends scheinen ihm die Erwachsenen so rein und nachahmenswert wie im Gottesdienste, und hat es einen allgemeinen vaterländischen Dank- oder Bittgottesdienst erlebt, so spürt's dessen Segen. Selbst durch das Haus etwa widersetzlich gemachte Kinder kommen nach und nach. In der empfänglichen kindlichen Natur bildet und gründet sich das Gottvertrauen, das einzig und allein das Glück auf Erden ausmacht. Dafs dabei reichlich Blicke nach dem vollkommeneren Jenseits gehen, wird erst recht wieder zum Kirchbesuche anregen. Nach und nach wird dem sich entfaltenden Menschen die Kirche zur Heimat, die er lieb gewinnt, wie er nach einem Naturgesetze seinen heimatlichen Ort lieb hat. — Mag daher zuerst der Kirchgang gewohnheitsmäfsig erfolgen, er wird mit der Zeit aus innerer Überzeugung notwendig. Die Schule hat ihr Teil beigetragen, wenn sie den Schüler zur Fortsetzung der Erziehungsarbeit durch die Kirche geschickt machte. Den Schülern erscheint's selbstverständlich, den Gang des Gottesdienstes anzugeben oder von den gesungenen Liedern und der Predigt Mitteilung zu machen. Selbst diesbezügliche Niederschriften können von befähigten Schülern gefordert werden. Aber wurde auch wirklich nichts gemerkt, ein bleibender Eindruck entstand doch.

Sollte wirklich der Widerstand des Hauses gegen die Kirche unüberwindlich sein — und einzelne traurige Erfahrungen machen dies zweifellos —, so hat der Lehrer, da es sich hier um Erreichung des höchsten Lebens-Zweckes handelt, den Schüler zum Kirchenbesuche voller Freundlichkeit und Liebe immer wieder anzuleiten. Hat sich doch der Schüler so oft der besseren Einsicht des Lehrers zu beugen! Ein wirksame Hilfe wird geschaffen, wenn der heutige durchweg aufs Praktische gerichtete Zuschnitt der Schule ideale Seiten mehr pflegen wird. Das kann recht gut geschehen, ohne dafs der wirkliche Boden unter den Füfsen verloren geht.

2. Bedenken. Kleineren Schülern, etwa bis zu dem 12. Lebensjahre, ist der Kirchenbesuch freizustellen. In den ersten Schuljahren und in der vorschulpflichtigen Zeit soll er nur in Begleitung erwachsener Angehörigen stattfinden. In den letzten Schuljahren vor der Konfirmation sollen die Kinder regelmäfsig zur Kirche gehen. Konfirmanden besuchen jeden Sonn- und Feiertag die Kirche wenigstens einmal. Konfirmierte Schüler gehören selbstverständlich jeden Sonntag in die Kirche. Hiergegen sind Bedenken erhoben worden. Man hat gesagt: der Gottesdienst*) ist in seiner Anlage, seinem Umfange, nach seinem Inhalte und Zwecke i. a. für Erwachsene berechnet. Lied, Liturgie, Schriftwort, Predigt und Gebet sind für Erwachsene bestimmt. Dabei ist aber übersehen, dafs schon die Volksschule im Unterricht die besten Kirchenlieder, mehrere Schriftstellen und Gebete liebgewinnen läfst und die Liturgie behandelt, und dafs sie in ihren Andachten am Wochenschlufs und am Wochenanfang die Sonntags-Evangelien und -Episteln zur Erbauung verwendet. Wohl mag der Geistliche sich in Form und Inhalt der Predigt zuerst nach dem Bedürfnis der Gemeinde richten müssen. Wer aber will behaupten, dafs innerhalb der Spanne, die durch geistig hochstehende und geistig arme Gemeindeglieder bezeichnet ist, nicht auch der und jener kindliche Geist steht? Einzelne Kirchenlieder, Predigttexte, Gebete und die Predigt bleiben dem Schüler neu. Und das ist der Grund für die Behauptung, dadurch und durch den längere Zeit währenden Gottesdienst, der den Schüler zur Ruhe zwinge, müsse beim Kinde eine körperliche und geistige Schädigung entstehen — eine körper-

*) Der Ausdruck ist dem Sprachgebrauche folgend beibehalten, obgleich er nach seiner wörtlichen Bedeutung im protestantischen Sinne falsch ist.

liche besonders in der Kälte des Winters, wenn der arme Schüler ungenügend bekleidet zur Kirche kommt, eine geistige durch die aufgenötigte Ruhe, die an dumpfes Hinbrüten, Abschweifen der Gedanken, Gleichgültigkeit und Widerwärtigkeit gegen das Heilige nachhaltig gewöhne. Der schlaue Schüler aber, der sich bei dem ihm beaufsichtigenden Lehrer einschmeicheln wolle, erscheine aufmerksam zuhörend und eigne sich eine seiner kindlichen Natur widersprechende kopfhängerische Scheinheiligkeit an und sein heiteres und reines Kindergemüt werde zur Lüge und Heuchelei hingeleitet. Die dem Schüler unbekannten Lieder, Predigttexte und auch die Predigten selbst werden aber immer gewisse Saiten im kindlichen Gemüte berühren und zum Erklingen bringen; ganz und gar für hoch Gebildete und Gelehrte sind sie nie bestimmt gewesen. So wird auch der Volksschüler aus der Predigt Erlebtes zu erkennen oder zu ergänzen vermögen (und das ihm in der Schule Gebotene soll ihm wie Erlebtes sein). Weifs doch der Geistliche, dafs die einfache Predigt, von der als Grundeigenschaft immer die lebensvolle Anschaulichkeit gefordert wird, auch für die Erwachsenen am geeignetsten ist. Sollte er aber wirklich einmal den Erwachsenen etwas zu sagen haben, was nicht für Kinder taugte, dann wird er auch die entsprechende Form hierfür finden, wenn auch Kinder an dem Gottesdienste teilnehmen. Die Gebete sind alle im kindlichen Sinne gehalten. Die geistige Überanstrengung des Schülers und deren Nachteile können daher gar nicht eintreten und bei befürchteter körperlicher Schädigung zur Zeit der Kränklichkeit des Schulkindes oder in strenger Winterkälte kann Beurlaubung vom Kirchenbesuche erbeten und gewährt werden. Den Schülern den Kirchenbesuch etwa verbieten wollen, wird wohl niemand beikommen. Die erste Teilnahme am Gottesdienste soll zudem mehr zuschauend sein. Das Gebot, zur Kirche zu gehen, erscheint dem Schüler zunächst als Regierungsmafsregel der Schule. Weifs der Schüler dann, worin die kirchliche Feier besteht und lehrte ihm der Unterricht, was sie soll, so erkennt er ihren Segen. Ferner wird kein Gottesdienst auf den helfenden Gesang der Schüler verzichten können. Wären diese Sänger aber im Gotteshause in sittlicher Gefahr, wer möchte dann verantworten, dafs sie zur Kirche beordert wurden? Es ist eine Unüberlegtheit und ein Unrecht, den Ausschlufs der Kinder vom Gottesdienste ernstlich fordern zu wollen. Der Schüler wird bald inne, dafs in ihm die Erhebung gröfser, die Andacht inniger, der Sinn reiner wird und er zum Gotteshause auch kommen kann, wenn Schule und Elternhaus nichts mehr zu geben vermögen. Keine regelmäfsig wiederkehrende Feier kann die kirchliche ersetzen. So soll unser Schüler den Segen des Sonntags und Kirchenjahres empfinden, in die kirchliche Gemeinschaft hinein wachsen und am Konfirmationstage tief ergriffen sein, wenn seine Aufnahme in diese kirchliche Gemeinschaft von der ganzen Gemeinde als kirchliches und Bekenntnis-Fest gefeiert wird. In dem Bewufstsein, nun mehr als bisher seinen Gott allein zu suchen, soll er zum ersten Male zum Tische des Herrn gehen.

3. Kindergottesdienste. Für die Kinder bis zum 12. Lebensjahre mufs ein Ersatz geschaffen werden. Er besteht in den Schulandachten (s. d. Art.) und im Kindergottesdienst (s. d. Art.). Das Schulleben fortzuführen durch Erbauungsstunden, die Sonntags in der Schule abgehalten werden, ist nur in wenig Fällen möglich. Der Lehrer allein wird am allerersten das Innere seines Schülers fassen können. Das soll in der Schulandacht geschehen. Mager hält das Erfassen des kindlichen Innern im Kindergottesdienst für so wichtig, dafs er den Religionsunterricht von einem Geistlichen erteilt wissen will. Erbauungsstunden Sonntags in der Schule abzuhalten, ist vielfach deshalb nicht möglich, weil der Lehrer als Christ am Gottesdienste teilnimmt, oder als Kirchendiener in ihm Organist oder Kantor ist oder in der freien Zeit des Sonntags leider — Unterricht in der Fortbildungsschule erteilen mufs. Letzteres bleibt auch im Hinblick auf die Fortbildungsschüler mehrfach eine Versündigung; können diese doch dadurch vom Gottesdienste abgehalten werden oder ihre Teilnahme an ihm wird ihnen mindestens erschwert.

An Schulen, deren Lehrer und Schüler am Sonntage frei sind, und an Internaten werden Schulgottesdienste am Platze sein. Das Schulleben erhält dann am sichersten

die rechte kirchliche Ergänzung. In den anderen Fällen bereiten die Schulandachten der Wochentage auch bei den jüngeren Schülern den Drang, zur Kirche zu kommen, vor; sie werden nach Scheiberts Wort zu Glockenrufen für die kirchliche Sonntagsfeier und klingen, in rechter Weise abgehalten, noch nach, wenn die Grammatik der Schule längst vergessen ist.

Literatur: Stoy, Aus der Johann Friedrich-Schule. Jena 1859, S. 36. — D. Art. in Schmids Encyklopädie.

Jena. H. Winzer.

Kirche und Schule

s. Schule und Kirche

Kirche und Volksbildung

1. Die Zerbröckelung der älteren kirchlichen Volksbildung. 2. Die gegenwärtigen Aufgaben.

1. Die Zerbröckelung der älteren kirchlichen Volksbildung. Es handelt sich in den folgenden Darlegungen nicht um den Einflufs der Kirche auf die Schule, sondern um den Beitrag der Kirche zur Pädagogik der erwachsenen Volksmenge. Man kann die Frage so stellen: welche Einwirkung auf den Volksgeist kann und soll die Kirche ausüben?

Dafs die Kirche in der Vergangenheit den gröfsten Einflufs auf die Denkweise der Menge gehabt hat, braucht nicht erst breit ausgeführt zu werden. Der Geistliche war der Bildungsvertreter an sich und alle Bildung, die er brachte, war kirchlich. Keine Zeitungen, keine sonstigen Redner störten die Einheitlichkeit der Volksbelehrung. Wenn die Geistlichen treu und eifrig waren und sich nicht durch theologische Gegensätze des Vertrauens gegenseitig beraubten, so hatten sie in konfessionell einheitlichen Gegenden, insbesondere auf dem Lande, das Denken der Menge in ihrer Hand. Ja, selbst heute noch gibt es sowohl im katholischen wie im evangelischen Gebiete ganze Landstriche, in der das alte Verhältnis von Kirche und Volksbildung noch vorhanden ist. Uns sind Gegenden bekannt, wo es noch heute in ganzen Dörfern keinen einzigen gibt, der vom Kirchenglauben abgefallen ist.

Auch diese Gegenden bieten der Kirche ihre ganz eigenen Schwierigkeiten, sobald sie sich ihres Berufes erinnert, Seelen wirklich zu innerlichem Leben zu wecken. Kirchliche Sitte und Gewohnheit ist noch lange keine persönliche Frömmigkeit und man kann versucht sein zu fragen, ob man überhaupt irgendwo die Erhaltung des alten patriarchalischen Zustandes wünschen soll. Es liegt oft wie Blei über den kirchlichsten Gemeinden, ängstlich und scheinbar unabänderlich zugleich. Man seufzt nach Sturm und doch fürchtet man sich vor dem Radikalismus, der alles verneint, man möchte Weckung ohne vorhergehende Erschütterung der Autorität. Dieser Wunsch ist auch als Wunsch ganz richtig und gut, nur fordert er zu seiner Verwirklichung etwas, was in den seltensten Fällen vorhanden ist, nämlich eine religiöse Persönlichkeit von überragender Kraft, die neues Leben entzündet ohne erst Zweifel zu wecken. Solche Männer waren auf evangelischem Gebiet Harms, Löhe, Büchsel. Sie nahmen die vorhandene Autorität des geistlichen Amtes und machten sie zur Quelle des Glaubenslebens. Im ganzen aber sind diese Fälle nicht sehr häufig. Viel öfter begegnet es, dafs der Anstofs zur Besinnung und Verinnerlichung von aufsen kommen mufs. Er kommt entweder vom Pietisten oder vom Politiker.

Unter Pietist verstehen wir in diesem Zusammenhange alle diejenigen Elemente, die neben der offiziellen Kirche einen Glauben voll besonderer Wärme pflegen wollen. Ob sie Herrenhuter, Evangelisten, Methodisten, Baptisten oder Spiritisten sind, kommt für unseren Gesichtspunkt wenig in Betracht. Man kann den Einflufs der Pietisten im vorigen Jahrhundert nicht leicht zu hoch anschlagen. Es war eine Lebensfrage der Kirche, ob sie den Pietismus jener Tage in sich vertragen konnte. Sie hat es gekonnt, wenngleich mit grofsen Schwierigkeiten. Im Pietismus wurde die alte Autorität, der geistliche Amtsbegriff, angebrochen. Erst dadurch wurde freie Bahn für die nichtkirchlichen Regungen überhaupt geschaffen. Indem der Pietist für sich Freiheit errang, so kämpfte er für die Freiheit überhaupt. Der ganze moderne Liberalismus gründet sich auf englischen Pietismus. Um diesen Einflufs des Pietis-

mus zu studieren, mufs man ihn heute dort beobachten, wo er in streng kirchlichen Gegenden einzieht. Erfahrene Beurteiler halten in gewissen lutherischen Gegenden der alten preufsischen Provinzen die Pietisten für die Anfänger einer neuen Zeit, denn wo keine andere Agitation hingelangt, da lockern sie das konservative Gefüge, sie sind »frei von Menschenfurcht«.

Den Pietisten verwandt, gewissermafsen Vertreter eines gemilderten Pietismus, waren in ihren Anfängen die Männer der inneren Mission. Wichern, der »Vater der inneren Mission«, mufste von dem hannöverschen Lutheraner Petri das Wort hören, die innere Mission sei das Schlinggewächs, das den Baum der Kirche ersticken werde. Petri empfand den autoritätsstörenden Charakter des allgemeinen Priestertums, das Wichern verkündigte, er irrte sich aber in der Stärke dieses liberalistischen Triebes. Der Bund zwischen Kirche und innerer Mission ist fast völlig geschlossen, es bleiben nur übrig ein evangelistischer und ein politischer Flügel von Wicherns Nachfolgern, die den Kirchenregierungen noch heute verdächtig sind.

Das Werk der Lockerung des alten kirchlichen Bestandes ward aber von anderer Seite viel energischer betrieben, und zwar von radikaler politischer Agitation. Man sagt zwar häufig, es habe einer solchen Agitation nicht bedurft, da die moderne Wirtschaftsentwicklung die Entkirchlichung und Entchristlichung von selbst herbeiführe, doch können wir dies nur zum kleineren Teil für richtig halten. Die modernen Verkehrsmittel und die Freizügigkeit helfen allerdings dazu, die gesicherte kirchliche Tradition konfessionell ungemischter Gegenden zu brechen und das Getriebe der Grofsstädte dient dazu, die Verinnerlichung der Seelen zu hindern, aber gerade stark bevölkerte, verkehrsreiche, konfessionell gemischte Gegenden wie das rheinisch-westfälische Kohlengebiet beweisen, dafs es nicht Industrie und Verkehr an sich ist, was die Kirchlichkeit und Innerlichkeit hindert, denn in dieser Gegend und in einigen anderen ist zwischen allen Maschinen und unter grofsen Arbeiterhaufen noch stark empfundenes Christentum. Dort wohnen der Pastor und der Pietist nachbarlich zusammen und schützen mitten im modernen Treiben den Glauben gegen den atheistischen Agitator.

Die Entdeckung, dafs das Christentum ein Teil der bestehenden Mächte sei, hat zuerst der bürgerliche Liberalismus gemacht. Damals, als dieser in Opposition gegen das alte Deutschland war, waffnete er sich gegen die Geistlichen, gegen »gescheitelte und geschorene«. Er benutzte die Naturwissenschaften in materialistischer Gesamtauffassung, um die Autorität der Kirchen zu beseitigen. Der Gegensatz gegen die Kirche erschien als Kampf für die Kultur und für die Freiheit. Bürgerliche Liberale waren es, die zuerst in weiten Kreisen die Meinung verbreiteten, wer »gebildet« sein wolle, müsse mit den Pfaffenmärchen nichts mehr zu tun haben. Vogt, Büchner, Moleschott waren Wortführer dieses Materialismus, den dann Marx als »barbarischen Materialismus« von sich abschüttelte.

Es ist nicht ohne Wichtigkeit die Rolle, welche der bürgerliche Liberalismus gegenüber der Kirche gespielt hat, in Erinnerung zu bringen, ehe man von der Sozialdemokratie reden will. Der Liberalismus ist es gewesen, der den neuen unkirchlichen Begriff von Bildung ins Volk gebracht hat. Alle späteren frommen Wünsche bringen diese Tatsache nicht aus der Welt und es ist darum nur folgerichtig, wenn streng kirchliche Kreise gegen den Liberalen noch mifstrauischer sind als gegen den Pietisten.

Was der Liberalismus angefangen hat, hat die Sozialdemokratie fortgesetzt. Neu an ihrem Vorgehen war nur das, dafs an Stelle des älteren dogmatischen Materialismus je länger desto mehr der historische Materialismus getreten ist, und dafs die Massenwirkung der Sozialdemokratie eine viel gröfsere war. Ganze Städte und Landstriche sind von der Sozialdemokratie entkirchlicht worden. Selbst dann, wenn sie nicht direkt religionsfeindlich auftrat, so wirkte sie doch entkirchlichend, denn sie wirkt lockernd gegenüber den alten Autoritäten, und das Gewohnheitschristentum beruht im allgemeinen auf der Achtung vor der vereinigten Autorität des Staates und der Kirche. Selbst ein gläubiger Sozialdemokrat, und wir kennen solche, stört naturgemäfs den alten kirchlichen Bestand. Deshalb genügt die Tatsache, dafs die anti-

religiöse Propaganda sehr merklich abgenommen hat, noch keineswegs um das Problem selbst zur befriedigenden Lösung zu bringen. Es wirken ja selbst Parteien, die sich christlich nennen, in demselben Sinn auflösend. Wenn beispielsweise in eine pommersche Landgemeinde der Antisemit kommt, so bedeutet das in zahlreichen Fällen den Anfang einer Art Bildung, die nicht von der Kirche begutachtet ist.

Die Hauptmittel der nichtkirchlichen Volksbildung sind die Zeitungen und die öffentlichen Reden. Der Einfluſs der Zeitungen ist ungeheuer. Sie sind die stärkste Konkurrenz für die Predigt. In ihnen liegt Fluch und Segen und zwar beides oft sehr nahe beieinander. Die Zeitungsschreiber haben einen Teil der alten Aufgabe der Geistlichen an sich gerissen. Auch sie sind Volksbildner. Vor ihnen sitzen Tausende und lauschen ihrem Wort. Sie unterrichten über alles, über Geographie und Geschichte, über Literatur und Politik, sie machen die »Bildung«. Nachhaltiger als ein Lehrer, dem die Kinder mit 14 Jahren aus den Händen gehen, wirkt die Zeitung, sie füllt langsam die Gehirne, sie ersetzt Gesangbuch und Bibel. Was aber die Zeitung beginnt, vollendet der politische Redner. Er hat unter Umständen einen Einfluſs, der dem geistigen Einfluſs eines Kirchenfürsten nicht nachsteht. Welchen Eindruck auf die Gemüter machen Leute wie Bebel und Vollmar! Sie haben eine groſse Verantwortung und eine schwere Aufgabe, denn sie sind durch ihren Beruf Pädagogen der Erwachsenen im weitesten Sinne. Sie tun einen Teil des Dienstes am Volk, der früher ungeteilt zu den Aufgaben der Kirche gehörte.

Die Lage ist also diese: die alte gesicherte Kirchlichkeit schwindet teils durch religiöse, teils durch politische und direkt antireligiöse Einwirkungen. Neue Einflüsse werden neben dem kirchlichen Einfluſs lebendig. Was soll die Kirche tun?

2. Die gegenwärtigen Aufgaben. Die Kirche muſs erkennen, daſs es sich nicht um eine vorübergehende Erscheinung handelt, sondern um eine Verschiebung der Methode ihres Wirkens überhaupt. Sehr oft wird dieser Punkt verschleiert, indem man annimmt, eine gewisse gemilderte Kirchlichkeit werde sich trotz aller gegenteiligen Einflüsse schon wieder herstellen und darum sei kein Grund zu ernster Besorgnis. Es mag auch sein, daſs diese bequeme Lösung der Schwierigkeit für ganze Volksteile zutreffend ist, aber sie ist doch zu oberflächlich, denn sie verkennt die Wucht des Ereignisses, daſs heute, in diesem Menschenalter zum erstenmal, die einzelnen Glieder der Volksmasse gefragt werden: wollt ihr Christen sein? Früher hat man das Volk nicht gefragt. Wenn der Fürst den Glauben wechselte, so wechselte die Menge mit, wenn die Theologen ihre Theologie änderten, so folgten die Bauern langsam nach, nun aber steht der einzelne Mann aus der Menge, ein Maurer, ein Erdarbeiter, ein Bergmann davor, selber wissen zu sollen, ob er an einen Gott glaubt. Das ist eine gewaltige Zumutung an ihn, eine Anforderung, die ihn in den Bereich der mündigen Menschen zu versetzen beginnt. Auf seine Meinung soll etwas ankommen. Er verstärkt entweder den Chor des Glaubens oder des Unglaubens. Wenn er wirklich Christ ist, dann bedeutet das für ihn von nun an viel mehr als früher. Er wird religiös selbständig. Will und kann nun die Kirche die Erziehung zu dieser Art Selbständigkeit in ihre Methode aufnehmen oder nicht? Das ist der Kern der Sache.

Es scheint sehr leicht sich für die Methode zu erklären, solange man ihre Konsequenzen sich nicht deutlich gemacht hat. Es handelt sich um nichts geringeres als um eine Änderung des kirchlichen Wesens in seinen praktischen Beziehungen. Diese Änderungen stellen sich da und dort bereits ein, sie kommen aus den geänderten Verhältnissen heraus, sie werden aber noch wenig als Gesamtheit erfaſst. Um sie als solche zu erfassen, müssen wir noch etwas tiefer auf das Wesen der Religion eingehen.

In jeder lebenskräftigen Religion, insbesondere aber im Christentum liegen verschiedene Stimmungen der Seele nebeneinander, von denen jede an ihrem Teil nötig und berechtigt ist. Ergebung ins Unvermeidliche liegt neben dem Kampf gegen das Schlechte, Fügsamkeit liegt neben Unbeugsamkeit, Zufriedenheit neben der Sehnsucht nach Erneuerung, Geduld neben Willenskraft. Es ist unmöglich, eine dieser Stimmungen ganz aus der Religion heraus-

zunehmen und die andere als allein berechtigt anzusehen, ohne die Religion selbst zu verkürzen. Das aber war das Merkmal der konservativen Kirchlichkeit, dafs sie die Menge mehr zu fügsamen geduldigen Christen als zu Weltneuerern machen wollte. Wir haben ein grofses, ausgebreitetes, konservatives Christentum vor uns, das den Willen des einzelnen viel zu wenig anspannt und übt. Es genügt ihm, wenn der einzelne die kirchlichen Handlungen gern und dankbar an sich geschehen läfst, wenn er in der Kirche fleifsig zuhört und sonst keine groben Verstöfse zeigt. Von wirklicher Willensweckung ist nicht die Rede. Wie soll man auch Willen wecken ohne Kampf, und Kampf besteht in dem konservativen Christentum nur in sehr beschränktem Mafse. Man beschützt vor bösen Einflüssen, man warnt vor den Verführern, aber man hat nicht den Mut, den Jesus hatte, als er zu einigen treuen Fischern sagte: ihr seid das Salz der Erde! Man behütet Seelen, aber man wagt nichts mit ihnen. Darum ist dann die Christengemeinde so unfähig, dem wirklich herankommenden Feind entgegenzugehen. Selbst zahlreiche Geistliche wagen nicht, einem sozialdemokratischen Redner, der nicht Theologie studiert hat, in Glaubenssachen Rede und Antwort zu stehen; auch sie sind beeinflufst von dem Geist der Duldsamkeit, denn sie lehren und üben ihn auch da, wo sie lieber Helden oder Märtyrer sein sollten. Der Besitzstand des Christentums schien nach Vollendung der Mission gesichert, und in dieser Sicherheit rechnete man gar nicht mit der Möglichkeit eines Angriffs von der Stärke dessen, den wir in unserem Jahrhundert gesehen haben. Langsam wohl beginnt in unserer Religion der Kampf um die Selbsterhaltung, ein Kampf, der nicht von den Offizieren allein ausgefochten werden kann. Mit ihm wird etwas von der Stimmung der ersten Christen aufwachen, die das Heidentum überwinden mufsten, von der Stimmung: Gott will, dafs wir in die Welt hineingehen!

Dieser Wechsel der Grundstimmung ist unabhängig von der so oft erörterten Frage, ob jemand mehr auf orthodoxem oder mehr auf kirchlich liberalem Standpunkt steht. Unterschiede der Lehrbildung hat es immer gegeben und wird es immer geben, nur soll jeder von seinem Standpunkt aus den Schwierigkeiten der Gegenwart fest ins Auge schauen.

Zwei Vorwürfe sind es im Grunde, die die neue Volksbildung der Kirche macht: Ihr seid nicht wahrheitsliebend und ihr seid nicht wirklich christlich! Gegenüber diesen zwei Vorwürfen mufs die Kirche, wenn sie sich nicht dem Kampfe entziehen will, klar Stellung nehmen. Gibt sie keine ordentliche Antwort, so ist sie nicht im stande inmitten der neuen Zeit Einflufs zu haben. Der erste von beiden Vorwürfen geht von der Ansicht aus, als sei von vornherein der Inhalt der neuen Volksbildung die Wahrheit und als könne es nur bewufste Unwahrhaftigkeit sein, wenn die Diener der Kirche nicht an dieser Bildung teilnehmen. Die Streitpunkte sind die Weltentstehung, das Wunder, der menschliche Wille, die Ursache des Übels, die bessere Zukunft auf Erden, die Demut, die Liebe oder der Hafs. Vielfach ist der Streit in der Volksmasse heute noch genau auf derselben Stelle, auf der er vor 40 Jahren im Bürgertum war, andrerseits ist er durch Marxistische Einflüsse in neue Fragstellungen gerückt. Weite Volkskreise glauben wirklich, dafs die Kirche »die Verdummungsanstalt der Massen« ist. Es ist oft von unmittelbarster Wirkung, wenn einfache Arbeiter als erwachsene Menschen etwas vom modernen Wissen erfahren und dann im Gefühl, dafs man sie von Kind auf von der Wahrheit fern gehalten hat, bitter klagen: Warum verschweigt ihr uns die Wahrheit, die ihr wifst. Ein Teil des Vorwurfs trifft die Schule mit, meist wird aber angenommen, dafs es nur die geistliche Aufsicht sei, die die Schule hindere, die Wahrheit zu sagen. Von Pfarrern und Religionslehrern heifst es: »sie müssen so reden, wie sie es tun, weil sie dafür bezahlt werden!«

Wie nur kann das Vertrauen zur Wahrhaftigkeit der Kirche wieder gewonnen werden? Nur dadurch, dafs sich die Vertreter der Kirche in allen strittigen Punkten der gröfsten persönlichen Wahrhaftigkeit befleifsigen und sich gern und oft zur Debatte über diese Fragen einstellen.

Die erste dieser beiden Forderungen erscheint selbstverständlich, ist es aber gar nicht. Eine grofse Zahl von Predigern

umgeht die Streitfragen aus Schonung der konservativen Christen, die nicht auch beunruhigt werden sollen. Wenn das Volk in seiner Menge nur erst wüfste, wieviel und was die Geistlichen selbst glauben und was sie nicht glauben, wieweit sie in Ergebnissen neuerer Wissenschaft anerkennen oder ablehnen, dann stünde schon vieles anders. Erst durch Vertiefung in das Denken der Masse erfährt man, wie wenig, wie ganz wenig von dem Ernste theologischen Studiums der Menge zu gute kommt. Der Schein, als hätten alle Geistlichen ungefähr dieselbe Meinung, mufs beseitigt, der Schleier der kirchlichen Einheitlichkeit in Lehrfragen mufs rücksichtslos zerrissen werden. Die Kirche mufs wahr sein bis auf die Knochen, sie mufs dem Volke zutrauen, dafs es diese Wahrhaftigkeit verträgt und sie mufs es sich selber zutrauen, dafs sie an dieser Wahrhaftigkeit nicht zu Grunde geht. Wer orthodox ist, der sage es frei, wer liberal ist, sage es frei, und doch seien beide einig als Diener eines Herrn. Man glaubt nicht, dafs dies möglich ist, wenn es aber nicht möglich ist, dann kann man das Mifstrauen auch nicht aus der Welt schaffen, das an die unbedingte Freiheit des Geistlichen von Menschenfurcht nicht glauben will.

Sobald nun auch Vertreter der Kirche in öffentliche Debatten eintreten, werden sie auf vieles präzis antworten müssen, was heute homiletisch ausgeglichen wird. Jetzt redet der Geistliche als solcher nur an Orten, wo niemand ihm widersprechen kann, er redet mit Autorität, wie der Lehrer in der Schule. Seine Zuhörer sind aber keine Kinder, sondern Männer und Frauen, die auch vielerlei hören und lesen, was nicht zur Kanzelrede pafst. Wo geschieht die Verständigung? Es mufs Gelegenheit geschafft werden, dafs innerhalb des kirchlichen Lebens Gegensatz und Zweifel zum Ausdruck kommt, damit der unbefriedigte Gegensatz nicht zur Feindschaft gegen den Glauben überhaupt wird. Der Geistliche mufs ein Bruder unter Brüdern werden, der mit ihnen nach der Wahrheit sucht. Er mufs sich dahin stellen, wo weder das schwarze Kleid ihn schützt noch die Berufung auf das »es steht geschrieben« an sich genügt.

In welchen Formen dies geschieht, hängt so sehr von örtlichen Verhältnissen ab, dafs wir uns hier nur auf wenige Andeutungen beschränken. Jedenfalls gehört der Geistliche überall dahin, wo sein Glaube öffentlich angegriffen wird. Von dieser Pflicht kann ihn auch kein Oberkirchenrat entbinden. Es gibt keine Volksversammlung, die ihm zu gering sein darf, wenn er darin ein Zeuge Jesu Christi sein kann. Ob er dabei seiner »Würde« etwas vergibt, macht nichts aus, denn Gott verlangt weniger eine gewisse äufsere Würde als strenge Pflichterfüllung in Vertretung des Glaubens. Sodann müssen je länger desto mehr Besprechungsabende über Glaubensangelegenheiten von seiten der Kirche herbeigeführt werden, und zwar möglichst frei von Zwang und fester Form. Das, was wir in dieser Hinsicht über die Gemeindeabende des Pastors v. Ruckteschel in Hamburg gehört haben, läfst uns dieselben als sehr gutes Vorbild ansehen.

Auch der Lehrer wird davon nicht unberührt bleiben, wenn der Grundsatz der unbedingten persönlichen Wahrhaftigkeit in das kirchliche Leben eingeführt wird. Er soll den Glauben lehren, den er selber glaubt. Wir wissen, wie folgenschwer dieser Satz ist, aber seine Folgen werden besser sein als der Zustand der Halbwahrheit, der heute in vielen Schulen herrscht. Durch diese Halbwahrheit lernen die Kinder mit ihrem feinen Kindergefühl die Religion als etwas ansehen, was man nicht ganz ernst nimmt. Lieber sollen sie etwas Irriges lernen, als etwas, was der Lehrer selber nicht glaubt. Das Irrige kann im späteren Leben durch Besseres ersetzt werden, aber der Eindruck einer Glaubenslehre ohne Glauben vergeht nicht. Wir sehen es ja vor Augen, wie wenig unser Religionsunterricht gegenüber der öffentlichen Meinung bei der heranwachsenden Jugend ausrichtet. Er wird in dem Mafse eindringlicher sein als er nicht gezwungen ist.

Der Kampf zwischen Kirche und Volksbildung mufs in aller Offenheit und Öffentlichkeit durchgefochten werden und zwar zuerst im Innern der Religionsvertreter selbst. Auch sie müssen nicht so dastehen wollen, als hätten sie keine ungelösten Fragen, Zweifel und Entwicklungen. So gut sonst die Männer des öffentlichen

Lebens das unaufhörliche Lernen soweit führen müssen, dafs sie sich in beliebiger Weise von jedermann müssen belehren lassen wollen, so ist es auch Pflicht der Kirchenmänner mitten im Getriebe des Denkens zu stehen. Jetzt ist vielfach die Fühlung verloren gegangen, aber sie kann wieder gefunden werden. Die Religion selbst aber wird dabei sehr gewinnen, denn wenn irgend jemand frei und nicht formelhaft gewesen ist, so ist es unser Heiland Jesus Christus. Er lebte mit den Fischern, er stritt mit den Pharisäern, er gab seine ganze unendliche Seele dem Volke, zu dem er gehörte. Er wird der Kirche erst in dem Mafse wieder Licht und Kraft werden, als sie das Autoritätssystem abwirft und frei persönlich wahr zu werden sucht wie er es selbst ist. Dadurch hat der Sozialismus die Herzen gewonnen, dafs er sich aller Kritik frei darbot und dafs er selbst seine zahlreichen inneren Schwierigkeiten nicht verheimlicht. Sollte nicht für das Evangelium, welches eine noch tiefere Lebenskraft hat, derselbe Weg der richtige sein?

Der zweite Vorwurf, von dem wir sprechen, ist der: ihr seid nicht wirklich christlich! Er ist meist verbunden mit der Kritik der gegenwärtigen wirtschaftlichen Zustände und Höfe. Was hat das Christentum geleistet, um im Sinn seines Stifters zu wirken? War es nicht ein Mittel, die Herrschaft der Gewalthaber zu befestigen, aber nicht ein Mittel, die Lage der Armen zu bessern?

Diesem landläufigen Vorwurf gegenüber ist einesteils darauf hinzuweisen, dafs tatsächlich die wohltätigen Einflüsse des bisherigen Christentums gröfser sind als es die Kritiker zugeben wollen, dafs ferner die Beseitigung aller Höfe gar nicht in der Macht der Religionsverkündiger liegt, dafs aber allerdings von christlicher Seite noch sehr viel geschehen mufs, um das praktische Christentum wirklich zu bewähren. Nur auf diesen letzten Punkt wollen wir hier genauer eingehen, da die zwei anderen für geschichtskundige Leser einer breiteren Ausführung kaum bedürfen. Was also soll das Christentum tun, um Not zu lindern?

Eins hat es stets getan und wird es stets weiter tun müssen, nämlich die Wohlhabenderen zu Almosen aufzufordern, nur sollte dabei nie vergessen werden, dafs das Almosen nur die unterste und roheste Form der christlichen Liebe ist, nur ein Notbehelf im eigentlichsten Sinn des Wortes. Das Almosen ist kein Versuch, den Abstand des Gebenden von dem Bittenden wirklich zu vermindern. Es wäre ein Zeichen grofser Schwäche unserer Religion, wenn sie sich den Bestrebungen, die auf Verminderung der Klassen- und Besitzunterschiede hinzielen, nicht fördernd erweisen würde. Nicht das ist gesagt, dafs das Christentum als ganze grofse geschichtliche Bewegung eine heutige sozialistische Partei unterstützen solle. Das Christentum ist dazu zu grofs und allgemein. Was es aber leisten kann und mufs, ist die Grundgesinnung der Gerechtigkeit und Brüderlichkeit, ohne welche Fortschritte sozialer Art nicht erreicht werden können. Wir wollen das Christentum nicht als Parteisache und die Kirchenvertreter nicht als Parteiführer, aber ohne christlichen Geist werden auch die besten Parteien umsonst arbeiten und ohne Jesus Christus erreichen wir keine bessere Zeit für die Menge des armen und arbeitenden Volkes. Unsere Kirche mufs aufhören, auf Seite der Besitzenden zu stehen, sie mufs das Gewissen der Machthaber sein und der Anwalt der Elenden. Aus dem Evangelium mufs der ganze welterneuernde, volksfreundliche Geist Jesu Christi aufwachen und zum Geist der heutigen Christen werden. Nicht »schwarze Polizei« soll die Kirche sein, sondern Trägerin alles Guten und Edlen, Helferin aller Kämpfenden, Ermutigung den Verzweifelnden, eine Dienerin nicht der Erdenherren, sondern des Vaters im Himmel, der sich aller Mühseligen annimmt und der alle Hoffart und Ungerechtigkeit vom Stuhl stöfst.

Wenn in diesen zwei Stücken sich eine Wandlung vollzieht, wenn die Kirche der unbedingten persönlichen Wahrhaftigkeit ihrer Diener freien Spielraum läfst und wenn sie grundsätzlich die Sache der Armen führt, dann wird sich die grofse Entfernung zwischen ihr und der heutigen Volksbildung vermindern und zwar in einer Weise, dafs der Einflufs des christlichen Glaubens gewinnt. Es ist vielfach nicht das Christentum, woran sich die heutige Bildung stöfst,

sondern es sind die Formen vergangener Zeiten, in denen die Kirche noch einhergeht. Das Christentum stirbt nicht, die Kirchen aber ändern sich, und wir hoffen zuversichtlich, dafs in der Bildung der Volksmasse die Person Jesu Christi im nächsten Menschenalter an Kraft und Gröfse gewinnen wird.

Berlin. Fr. Naumann.

Kirchengeschichte

s. Religions-Unterricht

Kirchenlied

1. Geschichtlicher Abrifs. 2. Stellung des Kirchenliedes im Lehrplansystem. 3. Historische Behandlung. 4. Exegetische Behandlung. 5. Verwertung.

Es handelt sich hier nicht um das Kirchenlied überhaupt, sondern um das deutsche evangelische. Auch beschränkt sich unsere Erörterung auf die schulgemäfse Behandlung desselben. Demgemäfs beziehen sich die geschichtlichen Darlegungen nicht auf die Entwicklung des Kirchenliedes selbst, sondern auf die allmähliche Herausbildung seiner Methodik.

1. Geschichtlicher Abriß. Der geistliche Gesang ist älter als die Kirche; er findet sich schon in den Kultusformen fast aller Völker des Altertums. Das Volk Israel pflegte ihn ganz besonders. Als erstes geistliches Lied Israels ist uns ein Danklied für die Errettung von den Ägyptern erhalten (2. Mose 15). Der Psalter ist das Gesangbuch des Volkes. Der christliche Gesang wurde bereits in der apostolischen Zeit gepflegt. Neben den Psalmen wurden Hymnen und Doxologien gesungen. Später treten die Psalmen als nicht spezifisch christlich immer mehr zurück. Mit dem Ausbau und der beginnenden Machtstellung der christlichen Kirche im römischen Reiche trat das Kirchenlied hervor, wegen des lateinischen Gottesdienstes naturgemäfs in lateinischer Sprache. Im frühen Mittelalter lehrten die Klosterschulen Werke der kirchlichen Dichter (z. B. Juvencus und Sedulius) und lateinische Hymnen, damit sie im Gottesdienste gesungen werden konnten. Die Auslegung der kirchlichen Dichter war grammatisch-linguistisch, und als Lehrform wurde in vielen Unterrichtsschriften der Dialog angewandt. Der Unterrichtsstoff fand sich in den Büchern in Frage (des Schülers) und Antwort (des Lehrers) gegliedert. Es war somit nicht ein Dialog fürs Ohr, sondern fürs Auge. Nach Beda sollten namentlich die Kinder dadurch »gleichsam wie spielend geübt und durch solche Übung befähigt werden, auch schwierigere Dinge zu erfassen«. Bei den Hymnen fand nicht einmal diese notdürftige Manier Anwendung. Vielmehr wurden sie ohne Erklärung auswendig gelernt und im besten Falle noch überhört. Von einer schulgemäfsen Behandlung war keine Rede. — Der deutsche geistliche Gesang war zunächst kein kirchlicher, sondern Volksgesang. Man verband mit den Worten »Kyrie eleison, Christe eleison,« die der Klerus dem Volke lange Zeit allein zu singen verstattete, kurze deutsche Strophen. Doch durften diese »Leisen« nur bei Prozessionen, Wallfahrten und Kirchweihen gesungen werden. Später übersetzte man alte lateinische Dichtungen (»Der Tag, der ist so freudenreich« . . .) und dichtete weltliche in geistliche Lieder um: »Den liepsten bulen, den ich han, der liegt beim wirt im Keller« in »Den liepsten Herren, den ich han, der ist mir lieb gebunden« — »Es hat ein man sin wip verloren« in »Es hat ein mönsch gotts huld verloren«. Ferner finden sich Mischlieder vor mit abwechselnd deutschem und lateinischem Texte: »In dulci jubilo, nun singet und seid froh; unsers Herzens Wonne liegt in praesepio und leuchtet als die Sonne matris in gremio Alpha es et O.«

Das deutsche Kirchenlied ist recht eigentlich ein Kind der Reformation. Vor Luther sang das Volk die deutschen geistlichen Lieder trotz der Kirche, seit Luther wegen und in der Kirche. Die Lieder sollten die evangelische Lehre in die Herzen der Volksmassen tragen helfen. So ist »das Kirchenlied durch die Reformation, wie die Reformation durch das Kirchenlied grofs geworden«. Luther selbst dichtete wertvolle Lieder und regte auch andere dazu an. Bei alledem ist es natürlich, dafs sie bald auch in die Schule kamen. Der sächsische Schulplan (1528) bestimmte, dafs alle drei Haufen der Schüler sich am Kirchengesang zu beteiligen hätten. Das

Unterrichtsverfahren blieb jedoch das alte: Aufgeben, Auswendiglernen, Überhören. In dieser Zeit sind viele Erklärungen evangelischer Kirchenlieder erschienen, aber für den Gebrauch der kirchlichen Gemeinde, nicht der Schule. Immer noch stand das Kirchenlied hier ausschliefslich im Dienste des Kirchengesanges. Amos Comenius war der erste, der dem Kirchenlied in der Schule eine mehr selbständige Stellung zuwies. In der Mutterschule sollte bereits mit ihrer Aneignung begonnen werden. Die Muttersprachschüler aber sollten nach der Didactica magna »die Psalmen und geistlichen Lieder, welche in der Kirche eines jeden Ortes im Gebrauch sind, meistenteils sämtlich auswendig wissen, damit sie, mit dem Lobe Gottes genährt, es verstehen (wie der Apostel sagt), sich selbst zu lehren und zu erinnern, mit Psalmen und Lobgesängen und geistlichen Liedern, lieblich zu singen, Gott in ihrem Herzen«. Nach dem Schulmethodus Ernsts des Frommen sind die Kinder anzuhalten, aus dem Gesangbüchlein einen Gesang nach dem anderen zu lesen und zu lernen. Einen methodischen Fortschritt finden wir erst bei August Hermann Francke. § 8 der Ordnung und Lehrart der Waisenhaus-Schulen ordnet an: »Damit sie (die Kinder) auch die deutschen Lieder verstehen lernen, so wird ihnen auch Sonnabends in der Betstunde das Lied, so den folgenden gesungen wird, catechetice erkläret«. Mit der Zeit sollen die Kinder die Lieder auswendig hersagen können. Francke kam es als Pietisten hauptsächlich auf die Erbauung der Kinder durch die Kirchenlieder an. Seit der Zeit des Pietismus in der Mitte des 18. Jahrhunderts erschienen viele Liederkatechismen; auch wurden und werden in biblischen Geschichtsbüchern und Katechismen einzelne Liederverse zur Verknüpfung mit den anderen religiösen Stoffen herangezogen. So hatte man in der Theorie mit der blofsen gedächtnismäfsigen Aneignung der Kirchenlieder gebrochen und war zu dem höheren Standpunkt der katechetischen Vertiefung, fortgeschritten. Aber in der Praxis blieb das meiste, wie es gewesen war, namentlich aus dem Grunde, weil die mangelhafte Ausbildung der Lehrer der Übersetzung der Bücherpraxis oder gar der Theorie in die Unterrichtspraxis entgegenstand. Die Rationalisten versündigten sich vielfach an dem Kirchenlied, insofern sie die alten, glaubenskräftigen Kernlieder durch ihre schalen Machwerke verdrängten. Einer der ihrigen, Dinter, aber war es, der die Behandlung des Kirchenliedes durch die Sokratik ausbaute. Die verstandesmäfsige Aneignung wurde dadurch vervollkommnet; aber das erbauliche, gemütvolle Moment wurde geradezu ertötet. Das preufsische General-Landschulreglement vom Jahre 1763 trifft die Anordnung, dafs die erste Unterrichtsstunde vom Montag bis Freitag mit dem Gesange des Monatsliedes zu beginnen sei. Der Lehrer soll es vorsprechen. Am Sonnabend haben die Schüler die vom Monatslied gelernten Verse zu wiederholen. Ein weiterer Fortschritt in der Fruchtbarmachung des Kirchenliedes ist in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts, in der Zeit der religiösen Wiedergeburt unseres Volkes zu verzeichnen. Hier halfen F. A. Krummacher, O. Schulz, Natorp, Bormann u. a. dem alten, kernigen Kirchenlied zu rechter Würdigung und zu erbaulich-gemütvoller Behandlung. 1842 erschien in erster Auflage Thilos Buch: Das geistliche Lied in der evangelischen Volksschule. Dieses Werk behandelt die Bedeutung des Kirchenliedes für das Haus und das Leben, für die Kirche und besonders die Schule in warmer und geistvoller Weise. Recht gründlich werden die verschiedenen Arten der Behandlung dargelegt. Thilos Buch ist noch heute eine der wertvollsten literarischen Erscheinungen auf dem Gebiete der Methodik des Kirchenliedes. Die preufsischen Allgemeinen Bestimmungen vom Jahre 1872 verlangen bezüglich des Kirchenliedes für die Volksschule folgendes: Auf allen Stufen des Religionsunterrichtes ist die Beziehung auf das Kirchenlied zu nehmen. Auf der Unterstufe kommen vorzugsweise einzelne Verse, auf den beiden oberen neben solchen auch ganze Lieder zur Behandlung. Diese hat sich nicht auf diejenigen Lieder zu beschränken, welche memoriert werden sollen, und es sind bei der Auswahl der Lieder auch diejenigen aus der neueren und neuesten Zeit zu berücksichtigen. Wo nicht ein besonderes Schulgesangbuch eingeführt ist, werden die Texte der Lieder in der Regel aus dem in der betreffenden Kirchengemeinde in

Brauch befindlichen Gesangbuche genommen. Zur gedächtnismäfsigen Aneignung sind höchstens zwanzig Lieder zu wählen, welche nach Inhalt und Form dem Verständnis der Kinder angemessen sind. Dem Memorieren mufs die Erklärung des Liedes und die Übung im sinngemäfsen Vortrage desselben vorangehen. Für die Mittelschule sind die Bestimmungen ähnliche. Über die bedeutendsten Liederdichter sollen Nachrichten gegeben werden. Damit schliefsen wir den historischen Abrifs. Eine eingehende Darstellung bietet Kehrs Geschichte der Methodik.

2. **Stellung des Kirchenliedes im Lehrplansystem.** Jeder zusammengesetzte Unterrichtsgegenstand mufs einen einheitlichen Gang bilden. Das ist eine der wichtigsten Forderungen, die an ein Lehrplansystem zu stellen sind. Deshalb dürfen auch im Religionsunterricht die einzelnen Zweigdisziplinen nicht selbständig nebeneinander herlaufen; sondern sie müssen zu einem Organismus verwebt werden. Biblische Geschichte, Kirchengeschichte, Katechismus, Kirchenlied, Spruch müssen eine einheitliche Schulwissenschaft darstellen. Eine didaktische Norm lautet: Schreite von der Geschichte zur Lehre, von der konkreten Anschauung zur begrifflichen Einsicht fort! Danach kann es nicht fraglich sein, welche der religiösen Disziplinen das Rückgrat des Religionsunterrichts zu bilden hat: die biblische Geschichte. Sie mufs auch für das Kirchenlied die Grundlage abgeben, ihm das Anschauungsmaterial darreichen.

3. **Historisch-grundlegende Behandlung.** Auch bei der hergebrachten Behandlung des Kirchenliedes ist die biblische Geschichte verwendet worden. Die gebräuchlichen Lehrbücher ziehen bei der Vertiefung in die einzelnen Strophen zur Veranschaulichung des Lehrgehaltes hier und da passende Beispiele heran, zumeist als Illustration. Das ist immerhin etwas, jedenfalls mehr als eine blofse Begriffsanalyse; aber es ist nicht genug, nicht das Beste. Bei diesem Verfahren ist man genötigt, zum Verständnis des Liedes nach der Darbietung an ihm viel herumzuerklären und zu meistern. Man pflückt von den zarten Blumen der Kirchenpoesie ein Blütlein und Blättlein nach dem andern ab, um es dem Auge fein säuberlich gesondert vorzuführen. Das Ganze wird seziert und das Leben getötet. Ein ästhetisches oder gar ein religiöses Interesse kann dabei nicht aufkommen. Wir verlangen, dafs die biblische Geschichte vorhergehe und dem Kirchenlied den Boden bereite. Zu diesem Zwecke mufs das biblische Geschichtsmaterial, das dem Kirchenlied zu Grunde liegt, in epischer Breite vorgeführt werden. Was bedeutet der Ausdruck, die biblische Geschichte liege dem Kirchenlied zu Grunde? Viele (bei weitem nicht alle) Lieder führen den Gedanken einer Bibelstelle aus, so »Ein' feste Burg ist unser Gott« . . . Ps. 46; ferner »Dies ist der Tag, den Gott gemacht« . . . Ps. 118, 24: »Dies ist der Tag, den der Herr macht; lasset uns freuen und fröhlich darinnen sein!« Dieser Tag wird in dem Liede als Geburtstag des Herrn gedacht und ausgeführt. Solche Bibelstelle wird mit Recht die biblische Grundlage des Liedes genannt. Zu beachten ist aber folgendes: Die betreffende Bibelstelle bildet wohl für den Dichter die Grundlage zu seinem Liede, indem sie ihn dazu anregte; aber sie kann damit noch nicht die Grundlage für die elementare, die erste Behandlung in der Schule sein. Denn sie bietet Abstraktion wie das Lied. Aber nicht abstraktes, sondern nur konkretes Material kann die Grundlage des Abstrakten bilden. Begriffe ohne Anschauungen sind leer. Biblisches Material mufs dem Kirchenlied den Boden bereiten; darüber sind wir uns einig; aber es sei nicht biblische Lehre, sondern Geschichte. Es findet sich genug biblisches Geschichtsmaterial, das nicht blofs in einigen Punkten, sondern in allen charakteristischen Zügen die Gedanken des Liedes konkret ausprägt, die Merkmale zu seinen Begriffen in Handlung oder wenigstens mit solcher verknüpft darbietet. Wenn bei der Behandlung der biblischen Geschichte bereits der Wortschatz des Liedes angewandt wird, dann erübrigt es sich, später viel an ihm herumzuerklären und ihm dadurch den Schmelz zu rauben. In geeigneten Fällen legen wir dem Kirchenlied nicht blofs eine einzelne biblische Geschichte zu Grunde, sondern das ganze Lebens- und Charakterbild einer grofsen biblischen Person. Man wird ja ohnedies in der Oberstufe aus

den dahin gehörigen Geschichten das einzeln liegende Material in solchen Bildern zusammenfassen und die deutlich ausgeprägten sittlich-religiösen Charaktere als Vorbilder auf die Schüler wirken lassen, als Repräsentanten des Gottvertrauens, des Gehorsams, der Demut usw. Aus dem Lebensbild werden eingehend und scharf die Lebenszüge und Geschichten hervorgehoben, die für das Kirchenlied besonders bedeutungsvoll sind.

Noch aus einem andern Grunde verlangen wir die Vorbereitung aus der Geschichte: Das Lied soll von den Schülern nicht blofs verstanden und dem Wortlaut nach unverlierbar erfafst werden; es soll vielmehr — und das ist wichtiger — auf ihr Gemüt wirken, soll triebkräftige Gefühle in ihnen wecken und vertiefen: Gefühle der Liebe, des Vertrauens und der Dankbarkeit gegen Gott, Gefühle des Glaubens und Hoffens, das Gefühl der Traurigkeit über die eigene Schuld. Es soll Willensimpulse geben, den Antrieb zur Besserung mächtig anregen und dem Gewissen unzerstörbar einpflanzen. Das Lied ist beim Dichter zumeist der Ausflufs eines starken Gefühls. Diese Entstehung kann uns eine Richtschnur für die Behandlung geben. Die Vertiefung in die biblische Geschichte wird die Gefühle wecken, die zur Aufnahme des Liedes geeignet sind. Es ist vielfach die Ansicht laut geworden, das Lied brauche gar keine Gefühle vorzufinden: es solle sie vielmehr selbst erzeugen. Demgemäfs wird dann die Behandlung des Kirchenliedes vornehmlich darauf angelegt, eine gewisse Gefühlsseligkeit in den Kinderherzen zu erzeugen. Der fromme Augenaufschlag, die rührende, weinerliche Stimme, theatralische Gesten, Redensarten — ist hier oft Mache, Künstelei. Wohl verlangen wir von dem Lehrer, dafs er selbst das fühle, was er den Kindern ins Herz giefsen will, dafs er ein herzensgläubiger, mit seinem Denken und Fühlen in Gott lebender Mann sei. Aber gerade wenn der genannte Erfolg bei den Kindern nicht ausbleiben soll, dann mufs alle Künstelei, alle Gefühlsberechnung als unwürdig ausgeschlossen sein. Sonst wird gar nichts, vielleicht gar das Gegenteil des Beabsichtigten erreicht, oder höchstens eine affektartige Gefühlserregung, eine platte Rührseligkeit, die bald schwindet, weil ihr die reale Grundlage fehlt. »Hochwichtig ist der Lehrton. Das Lied mufs das Herz des Lehrers gefunden haben, wenn der Lehrer das Herz des Kindes finden will. Wer mit unbufsfertigem Sinne meint in das Lied: »Aus tiefer Not schrei ich zu dir, Herr Gott« . . . einführen zu können, der kann sich wohl bis zu allerlei Phrasen und hohlen Redensarten versteigen; aber von dem heifsen Verlangen des Sängers nach Vergebung der Sünden werden seine Zöglinge wenig verspüren. Nur wer in Jesu Christo seinen Heiland gefunden, kann die tiefe Innigkeit jener herrlichen Passionslieder eines J. Heermann oder P. Gerhardt oder B. Schmolck zur Mitempfindung bringen, und wer nicht in dem Frieden eines erlösten Gotteskindes steht, dem werden unseres Luthers himmelsfreudige Weihnachtsgesänge wahrscheinlich selber schal und abgestanden vorkommen. Ich kann ein Lied nicht eher fruchtbar behandeln, als bis ich es solange im Herzen bewegt habe, dafs ich seine Kraft und Wirkung selbst erfahren« (Kalcher). Starke und nachhaltige Gefühle wachsen aus dem Anschauungs- und Vorstellungsleben hervor. Die Behandlung des biblischen geschichtlichen Materials mufs diese Anschauungen erzeugen, die in den Kindern schlafenden Gefühle wecken und durch sichere Begründung in den Vorstellungen kräftigen. Das wahrhaft wertvolle, fortwirkende religiöse Interesse und Gefühl haben ihren Rückgrat in lebendigen Szenen und ganzen, gewichtigen Anschauungsmassen und Gedankenkreisen. Demnach kann sich das Kirchenlied nicht auf ein Gerippe, auf skizzenhaftes geschichtliches Material, oder auf eine Auslese weither zusammengesuchter Beispiele stützen, sondern nur auf ein einheitliches, lebensvolles Bild, auf einen in epischer Breite und Anschaulichkeit vorgeführten biblisch-historischen Stoff, aus dem ein reiches und tiefes Gefühlsleben hervorströmt. Dies findet dann in dem Liede seinen klassischen Ausdruck. Das Kirchenlied wird mit dem grundlegenden Material zu einer organischen Einheit verbunden, so dafs später das eine stets das andere reproduziert. Der Gewinn ist dann auf beiden Seiten.

Nun erhebt sich die Frage, ob es ausreichend sei, bei der Behandlung des Kirchenliedes und zu seiner Befruchtung die grundlegende biblische Geschichte zu wiederholen, oder ob das Lied gleich bei der Neubehandlung heranzuziehen sei. Die Antwort ergibt sich von selbst, wenn man erwägt, dafs die Wiederholung oft nur lückenhaftes und inhaltlich mangelhaftes Material zum Vorschein bringt; oder wenn sie schon das Gelernte aus den Grüften des Unbewufstseins hebt, zu warmem Leben vermag sie es nimmer zurückzurufen. Von dem hellen Gefühlsfeuer, das bei der Vertiefung aufflammte, werden kaum einige Fünkchen wieder erglimmen. Und sei die Wiederholung noch so geistvoll, noch so warm, der Neubehandlung werden ihre Ergebnisse hinsichtlich der Gefühlsstärke nie gleichkommen. Deshalb mufs das Kirchenlied angängigst der Neudurchnahme der betreffenden Geschichte angeschlossen werden. Es ist keineswegs leicht, die biblische Geschichte in dem von uns angedeuteten Sinne zu behandeln. Das blofse Entrollen heilsgeschichtlicher Gemälde genügt nicht. Das Seelenleben der handelnden Personen mufs nach Beweggründen, Zielen, Elementen, nach Dauer und Wechsel vor den Augen des Schülers entfaltet und dem sittlichen Urteile unterbreitet werden, ja zum eigenen Denken werden. Es mufs zum Mitdenken und Mitfühlen zwingen. Die Handlungen sollen sich annähernd so lebhaft wie vor dem sinnlichen Auge abspielen. Das phantasierte Handeln ist eine zweckmäfsige Vorstufe des wirklichen Handelns. Die biblische Geschichte ist ja so reich an gewaltigen Persönlichkeiten, die dem Kinde Bewunderung abnötigen, es zur Nacheiferung anspornen, die geeignet sind, das Kinderherz dauernd gefangen zu nehmen, ein Teil seines Ich zu werden. Dann erlebt das Kind Religion, und das ist wichtiger als das Erlernen im gewöhnlichen Sinne, ist ein Erlernen idealer Art.

Unserer Methode der Kirchenlied-Behandlung entsprechen am meisten die Werke von Schumacher, Zuck, Achenbach, Köhler, doch nicht völlig. Zuck verwertet die historisch-grundlegende Behandlung; seine Worterklärungen stehen jedoch isoliert da. Schumacher verwertet einzelne oder mehrere Geschichten, auch ein ganzes Lebensbild als Grundlage der Liedbehandlung. Er setzt Geschichte und Lied in innige Beziehung; in dem letzteren erscheint die erstere poetisch verklärt. Allerdings bleiben Ausdrücke des Liedes, die für Kinder unverständlich sind, vielfach unerklärt. — Auch die darstellende Behandlung des Kirchenliedes bei Achenbach (1902, 2. Aufl. 1904) und Köhler (1904) ist historisch grundlegend. Der Liedtext bildet nicht den Ausgangspunkt, sondern das Ziel der Behandlung. Die Grundlage bildet eine biblische Geschichte, eine Begebenheit aus der Kirchengeschichte oder aus dem Leben des Dichters. Im übrigen verweisen wir bezüglich des Wesens der darstellenden Methode auf den Artikel: Darstellender Unterricht. Köhler verfährt darstellend, jedoch nicht überall historisch-grundlegend.

Im folgenden führen wir eine Auswahl von Kirchenliedern an unter Angabe einer grundlegenden Geschichte:

Kirchenlieder:	Grundl. Geschichten:
1. Wenn ich, o Schöpfer.	Schöpfungsgeschichte.
2. Mein erst' Gefühl.	Jakob (am Morgen nach dem Traume).
3. Befiehl du deine Wege.	Joseph oder Moses.
4. Was Gott tut, das ist wohlgetan.	Hiob.
5. Lobe den Herren.	Durchzug der Israeliten durch das Rote Meer.
6. O Gott, du frommer Gott.	Salomo.
7. Lobt Gott, ihr Christen.	Weihnachtsgeschichte.
8. Allein Gott in der Höh'.	Weihnachtsgeschichte.
9. Vom Himmel hoch.	Weihnachtsgeschichte.
10. Mir nach, spricht Christus.	Wahl der Apostel (unter Heranziehung des Lebensbildes Christi, soweit es in Betracht kommt).
11. Liebster Jesu, wir sind hier.	Bergpredigt.
12. Aus tiefer Not.	Pharisäer und Zöllner. — David. — Luther im Kloster.
13. Wer nur den lieben Gott läfst walten.	Hauptmann von Kapernaum oder Joseph.
14. Eins ist not.	Maria und Martha.
15. Wachet auf, ruft uns die Stimme.	Gleichnis von den zehn Jungfrauen.
16. Wie soll ich dich empfangen.	Jesu Einzug in Jerusalem.
17. O Haupt, voll Blut und Wunden.	Jesus vor Kaiphas und Pilatus; die Kreuzigung.

18.	Jesus, meine Zuversicht.	Ostergeschichte.
19.	Auf Christi Himmelfahrt.	Himmelfahrtsgeschichte.
20.	O heil'ger Geist.	Pfingstgeschichte.
21.	Nun danket alle Gott.	Petri wunderbare Errettung oder Martin Rinkart in Eilenburg.
22.	Ein' feste Burg.	Luther im Kampfe gegen das Papsttum.
23.	Ich habe nun den Grund.	Paulus.
24.	Ich will dich lieben.	Paulus.
25.	Ach bleib mit deiner Gnade.	Josua Stegmann.

Nach der Vorbereitnng des Kirchenliedes durch die grundlegende biblische Geschichte wird das Lied vom Lehrer mustergültig vorgetragen, und zwar, wenn es sehr lang ist, zunächst der erste Teil. Darauf liest es in den oberen Klassen ein befähigter Schüler. Wohl wird eine gründliche Verwertung der biblischen Geschichte für das Kirchenlied, zumal unter möglichst weitgehender Anwendung des Wortgehaltes desselben, ein Zerhacken und Zerreifsen des Liedes durch eingehendes Herumerklären nach der Darbietung unnötig machen. Trotzdem wird noch manche Unklarheit zu beseitigen sein. Deshalb folgt auf die Darbietung eine Wort- und Sacherklärung, soweit sie unbedingt notwendig ist. Altertümliche Ausdrücke werden mit gebräuchlichen, unklare mit klaren Wörtern vertauscht. Schwierige Satzkonstruktionen werden aufgelöst. Vor Breite und Weitschweifigkeit ist ebenso zu warnen wie vor Oberflächlichkeit. Wir stellen zwei einander ergänzende Regeln auf: 1. Es darf nichts Wesentliches unverstanden bleiben. 2. Es ist so wenig als irgend möglich zu erklären. — Manche Lieder haben eigentümliche Klippen, an denen, wenn man nicht sorgfältig aufmerkt, das Verständnis und weiterhin auch das logische Sprechen scheitert. Bei dem Liede: »Gott des Himmels und der Erden« . . . darf nie die erste Strophe, die ja nur eine Anrede enthält, allein gesprochen werden, sondern nur in Verbindung mit der zweiten oder einer anderen. Wenn die Kinder den Text nicht verstehen, neigen sie zu folgendem Wortlaut: »Gottes Himmels unter Erden« . . . In dem Liede: »Eins ist not« . . . darf das »Wo« in der Stelle: »Wo Gott und die Menschheit in einem vereinet, Wo alle vollkommene Fülle erscheinet« . . . nicht örtlich aufgefafst, mufs vielmehr auf Christum bezogen werden. Das Lied: »Mir nach, spricht Christus« . . . mufs zu Anfang der vierten Strophe folgendermafsen interpungiert werden: »Ich zeig euch, das, was schädlich ist, zu fliehen und zu meiden« . . . Gewöhnlich wird das Komma hinter »euch« weggelassen. Das ergibt aber einen anderen Sinn. — Wenn das Kirchenlied eine Bibelstelle (Spruch) zur Grundlage hat, dann werde diese bei der Vertiefung herangezogen. Wo der Gedankengang des Liedes klar und ungezwungen hervortritt, mufs er formuliert werden, gleich dem Grundgedanken. Die Einprägung des Gedankenganges erleichtert in der Regel auch das Merken der Strophen-Reihenfolge. Es werde an das Lied: »Ach bleib' mit deiner Gnade« erinnert. Die Gnade Gottes schenkt uns unserer Seelen Seligkeit (1. Strophe). Die Gnade Gottes ist uns in seinem Worte dargeboten (2. Strophe). Dieses erleuchtet uns in seinem Glanze (3. Strophe), ist uns ein Segen im Glück (4. Strophe) und ein Schutz im Unglück (5. Strophe). Darum sollen wir dem Worte Gottes mit Treue und Beständigkeit anhangen (6. Strophe). (Stoewer; vergl. Literatur.) — Von den bedeutendsten Kirchenlied-Dichtern werden biographische Bilder gegeben. Zu vermeiden ist eine Kette von Namen und Jahreszahlen. Wo es das Natürliche ist, tritt die Geschichte der Veranlassung des Liedes im Rahmen des Lebensbildes des Dichters an die Stelle der Vorbereitung durch die biblische Geschichte. Die letztere darf nicht zum Prokrustesbett für das Kirchenlied werden. Unsere obige Zusammenstellung zeigt, dafs wir, je nach dem Inhalt und Charakter des Liedes, eine verschiedene Vorbereitung anwenden.

Da das Lied nicht blofs bei der Vertiefung auf das Gemüt wirken, sondern zu einem bleibenden Schatze werden soll — zu seiner rechten Wirkung gelangt es erst durch den Gesang —, mufs es gelernt werden. Wegen des ohnehin zahl- und umfangreichen Memorierstoffes der Schule mufs die Zahl der zu lernenden Kirchenlieder natürlich beschränkt sein. Die preufsischen »Allgemeinen Bestimmungen« verlangen, wie wir oben gesehen haben, für die Volksschule 20. Aufser diesen zu

lernenden sollen aber noch andere Lieder blofs behandelt werden. Das preufsische Regulativ vom 3. Oktober 1854 bestimmte, dafs von 80 namhaft gemachten Liedern 30 nach dem Urtexte memoriert werden sollten. Vorher verlangte man eine noch gröfsere Anzahl. Das Memorieren wird auf der Unterstufe der Volksschule im Unterrichte selbst besorgt, auf der Mittelstufe ungefähr zur Hälfte (das heifst nicht bezüglich der Strophenzahl, sondern nach dem Grade der Sicherheit zur Hälfte), in den Oberklassen dagegen, soweit es möglich ist, ganz zu Hause. Genauigkeit und Sicherheit beim Memorieren sind aufserordentlich wichtig. Das Lernen vollziehe sich nicht blofs mechanisch, sondern zunächst judiziös. Wenn ein Schüler im Vortragen des Liedes stecken bleibt, hat der Lehrer möglichst nicht mit dem Texte, sondern mit einer Frage einzuhelfen. Um ein Vergessen des Wortlautes zu verhindern, mufs sehr häufig wiederholt werden. Das Memorieren wird auch auf der Oberstufe zum grofsen Teile schon durch die Übung im sinngemäfsen und schönen Sprechen des Liedes besorgt. Dazu rechnen wir ein artikuliertes, deutliches, reines, wohllautendes und zum Herzen gehendes Sprechen. Der Lehrer mufs mustergültig vorsprechen unter Beobachtung der psychologisch-logisch-ästhetischen Betonungsgesetze. Die Schüler der Unter- und Mittelklassen ahmen das Vorgesprochene nach; in den Oberklassen und in höheren Schulen müssen sie auch zur Kenntnis der einfachen Regeln gebracht werden. Im übrigen verweisen wir bezüglich des Vortrages auf folgende Literatur: Palleske, Die Kunst des Vortrages, Leipzig. — Hartung, Methodische Richtlinien für den Lesevortrag (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1880) und Nachtrag dazu (Jahrbuch 1883). Erläuterungen zu dem Jahrbuche 1880, S. 16. Schneider, Proben zu Hartungs Richtlinien (Jahrbuch 1881). — Reichel, Entwurf einer deutschen Betonungslehre für Schulen. Leipzig, Wunderlich. — Rude, Das ästhetische Lesen und Vortragen (Rude, Methodik, Bd. II, Aufl. 3, S. 246). Osterwieck, Zickfeldt.

4. Exegetische Behandlung. Exegese ist die Erklärung, Auslegung, namentlich im theologischen Sinne. Die exegetische Behandlung betrachtet das Kirchenlied als ein Sprachstück. Ohne eine nutzbringende, in den meisten Fällen ohne jegliche Vorbereitung wird das Lied von einem Satze zum andern, von einer Strophe zur andern nach sprachlichen und sachlichen Schwierigkeiten, sowie nach dem Gedankengang durchgearbeitet. Die exegetische Behandlung entspricht der Durchnahme eines Gedichtes im Deutschunterricht. Mit dem Textverständnis will man gleichzeitig die Erfassung des religiösen Inhaltes herbeiführen. Daran schliefst sich die Heraushebung des Gedankenganges und des Grundgedankens. In diesen letzten wie in den folgenden Punkten stimmt die exegetische Behandlung mit der historischen überein. Der wesentliche Unterschied besteht darin, dafs die biblische Geschichte gar nicht oder wenigstens nicht als vorbereitendes und grundlegendes Material Verwendung findet. In der Volksschule ist die exegetische Behandlung aus den eben dargelegten Gründen nicht angebracht. In höheren Schulen ist es anders. Wenn die Kirchenlieder bereits einmal (etwa in den unteren Klassen) auf historischem Wege behandelt worden sind und für das Interesse und das Gefühl schon ihre Wirkung getan haben, dann können sie später noch exegetisch verarbeitet werden. Für die Oberklassen höherer Lehranstalten, für Seminarien usw. gestehen wir deshalb der exegetischen Behandlung des Kirchenliedes ihre Berechtigung zu. Eine solche Behandlung findet sich z. B. bei Schultz und Triebel, Schulze, Orphal.

Eine Annäherung an die historisch-grundlegende Behandlung erfolgte durch die Verwertung der biblischen Geschichte bei der Exegese. Diese Verwertung geschieht dadurch, dafs man entweder (ähnlich wie früher im Katechismusunterricht) die biblischen Beispiele nach der eigentlichen Erklärung des Kirchenliedes zur Illustration des Lehrgehaltes heranzieht, oder dadurch, dafs man vom biblischen Beispiel ausgeht (vergl. die übliche Katechismusbehandlung). Das letztere ist eine abermalige Annäherung an die historisch-grundlegende Behandlung. Zur Illustration des Kirchenliedes wird die biblische Geschichte von Gattermann und von Falcke benutzt.

5. Verwertung. Die natürlichste Verwertung des Kirchenliedes ist die im Choral-

gesang. Luther bemerkt, dafs erst die Noten den Text lebendig machen, Vilmar, dafs es als blofs gesprochenes oder gar nur als gelesenes Lied nur ein halbes Lied sei. Durch den Gesang erhält es seine höhere Daseinsform. Vorausgesetzt mufs natürlich werden, dafs die Melodie des Textes würdig, ihm angemessen sei. Durch den Gesang wird das Kirchenlied in den Dienst des Gemeindegottesdienstes gestellt. Gesungen wird es auch in den Schulandachten. In den anderen religiösen Teilfächern findet der Text Verwendung. Wie die biblische Historie dem Kirchenlied dient, indem sie ihm die Grundlage bereitet, so wird das Kirchenlied bei verwandtem Inhalt als Ganzes oder in einzelnen Strophen wieder im biblischen Geschichtsunterricht herangezogen. Bei der Schöpfungsgeschichte kann Verwendung finden: »Wenn ich, o Schöpfer« ... oder »Sei Lob und Ehr'«, Strophe 2: »Es danken dir die Himmelsheer'« ...; bei Abrahams Berufung »Befiehl du deine Wege« ...; bei Abraham und Lot »O Gott, du frommer Gott«, Strophe 5: »Lafs mich mit jedermann« ...

Auch im Katechismusunterrichte wird das Kirchenlied herangezogen, z. B. beim Artikel »Sei Lob und Ehr' dem höchsten Gut«, beim dritten Artikel »O heil'ger Geist, kehr' bei uns ein«, bei der Lehre von der Bufse »Aus tiefer Not schrei ich zu dir«, bei der Erhaltung im rechten Glauben »Ach bleib' mit deiner Treue bei uns«.

In sehr enger Verbindung steht das Kirchenlied ferner mit den Perikopen, namentlich dem Evangelium. Viele schliefsen es prinzipiell an dieses an. Nach unserem Standpunkt kann es nur dann geschehen, wenn das Evangelium als Geschichte den Grund zu dem Kirchenlied abzugeben vermag. Eine Anlehnung an das Kirchenjahr ist bei uns in der Weise möglich, dafs die Kirchenlieder in der durch das Kirchenjahr und das Evangelium gegebenen Reihenfolge wiederholt werden. Bei dem Evangelium von Zachäus ziehen wir das Lied »Wie soll ich dich empfangen« ... heran, bei dem Gleichnis vom viererlei Acker »Liebster Jesu, wir sind hier« ..., bei Jesu Versuchung »Ach bleib mit deiner Gnade« ...

Eine andersgeartete Verwendung des Kirchenliedes und zugleich die wertvollste ist die Anwendung seiner Gedanken und Maximen auf das Leben, die individuellen Verhältnisse des Schülers. Auf der Stufe der Anwendung ergibt sich reichlich Gelegenheit dazu.

Literatur: a) Zur Geschichte des Kirchenliedes und der Kirchenlieder. Hoffmann von Fallersleben, Geschichte des deutschen Kirchenliedes. Hannover 1832. — Ph. Wackernagel, Das deutsche Kirchenlied von Luther bis N. Hermann u. A. Blaurer. Stuttgart 1841. — Wackernagel, Bibliographie zur Geschichte des Kirchenliedes im 16. Jahrhundert. 1855. — F. A. Cunz, Geschichte des deutschen Kirchenliedes vom 16. Jahrhundert bis auf unsere Zeit. 2 Bände. Leipzig 1855. — Wackernagel, Das deutsche Kirchenlied von der ältesten Zeit bis zum Anfange des siebzehnten Jahrhunderts. Seit 1862 in Lieferungen. — Ed. Emil Koch, Geschichte des Kirchenliedes und Kirchengesanges. 3. Aufl. 8 Bde. Stuttgart 1866 ff. — Nelle, Geschichte des deutschen evangelischen Kirchenliedes. Hamburg 1904. — Westphal, Das evangelische Kirchenlied.

b) Zur Behandlung des Kirchenliedes. Wilhelm Thilo, Das geistliche Lied in der evangelischen Volksschule Deutschlands. 1. Aufl. Berlin 1842. 2. Aufl. 1855. — L. Buchrucker, Der Gesangbuchsunterricht. Nürnberg 1862. — Kalcher, Das Kirchenlied nach seiner naturgemäfsen Behandlung. Wittenberg 1869. — L. Liere u. W. Rindfleisch, Geschichte und Erklärung der gangbarsten evangelischen deutschen Kirchenlieder. Neue Ausgabe. Berlin 1869. — Otto Schulze, Das Buch der 80 Kirchenlieder nebst den notwendigsten Erläuterungen und kurzgefafsten Angaben über das Leben der Dichter. Berlin 1880. — Ders., 40 Kirchenlieder aus neuerer und neuester Zeit ausführlich erklärt. Berlin 1880. — H. Orphal, Das evangelische Kirchenlied (36 Kernlieder). Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1884. — Schumacher, Lehrbeispiele zur Behandlung des Kirchenliedes in der Volksschule. Barmen 1885. — Fr. Schulz u. Robert Triebel, Die gebräuchlichsten Lieder der evangelischen Kirche als Grundlage zur Veranschaulichung der Geschichte der kirchlichen Dichtung für die Schule erläutert. 10. Aufl. Breslau 1890. — Hermann Gattermann, Das evangelische Kirchenlied. Ein Lehrbuch für angehende Volksschullehrer, Seminaristen und Präparanden. Hilchenbach 1890. — Rude, Das Kirchenlied in der Volks- und Mittelschule (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 1893, Nr. 1 u. 2). — O. Zuck, Das Kirchenlied, im Anschlusse an bibl. Lebensbilder behandelt. Bernburg. — Sperber, Die Methode der Behandlung des Kirchenliedes (in Kehrs Geschichte der Methodik, Bd. 1). — Achenbach, Behandlung des Kirchenliedes auf historischer Grundlage. 2. Aufl. Cöthen 1904. — Falcke, Einheitliche Präparationen. 5. Bd. Halle. — Köhler, Das evangelische Kirchenlied in der

Volksschule. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904. — Schlegel, Präparationen für Kirchenlieder und Psalmen. Ebenda 1904.

Nakel a. d. Netze. Adolf Rude.

Klassenarbeit

s. Schularbeit

Klassenhelfer

s. Helfersystem

Klassenlehrersystem

s. Fachlehrersystem

Klassenoberster

1. Hilfen in der Schule sind a) alle, b) besondere Schüler. 2. Beistand der Klassen- und Bankobersten beim Unterricht und bei der Erziehung. 3. Bestimmung der Klassen- und der Bankobersten. 4. Schülergerichte. 5. Wert.

1. Hilfen in der Schule. a) Alle Schüler. In jeder Erziehungsanstalt, vielleicht nur die mit sittlich-verwahrlosten und geistig schwachen Schülern ausgenommen, finden sich Zöglinge, die zufolge des natürlichen Anstands-, Rechts- und Sittlichkeitsgefühls und infolge guter Erziehung Unarten der Mitschüler nicht dulden, sie vielmehr unaufgefordert dem Erzieher mitteilen. Fehlte dieser gute Geist der Schule, durch den jeder im erlaubten Sinne eine Aufsicht über den andern ausübt, zugleich aber auch ein Muster für den andern wird, so mufs der Erzieher sorgen, dafs er entsteht und fest unter den Zöglingen bleibt. Er fördert das ganze Schulleben; jeder einzelne Schüler und folglich auch die Schule in ihrer Gesamtheit werden durch ihn ihrem Ziele näher geführt.

b) Besondere Schüler. Neben dieser allgemeinen Hilfe, die von allen Schülern ausgeht, kann noch von einer besonderen gesprochen werden, die durch besonders begabte, fleifsige und gesittete Schüler entsteht. Dieselben werden, sich und andern unbewufst, ein wirksames Beispiel, den Schulkameraden nahe liegend und begreiflich. Zu diesen ausgezeichneten Schülern gehören der Klassenoberste und die Bankobersten. Neben ihrem unmittelbaren Einflusse üben sie auch mittelbar einen wertvollen aus, indem sie den Mitschülern, die gegen sie zurück stehen, Hilfe leisten sowohl beim Unterricht als auch in der Erziehung.

2. Beistand der Klassen- und Bankobersten beim Unterricht und bei der Erziehung. Im Unterricht kann durch sie Auswendiggelerntes abgehört, die deutsche Arbeit und die Rechenaufgabe durchgesehen werden, wenn auch die Bell-Lancastersche Art des wechselseitigen Unterrichts nicht zu billigen ist, da sie in der Hauptsache im Vor- und Nachsprechen besteht. Im Bereiche der Erziehung ist die Hilfe eine mannigfaltigere. Als Pünktlicher, an Ordnung und Sauberkeit Gewöhnter kontrolliert der Leiter und Führer den Lässigen und Säumigen, sieht seine Schularbeit nach, holt ihn, wenn es not tut, zur Schule ab, achtet auf Reinlichkeit an Körper und Kleidern. Bei etwa beabsichtigten Ungehörigkeiten warnt er, und wenn er nicht durch sein blofses Erscheinen die unrechten Gedanken der Kameraden beseitigt, so wird er durch das, was ihn erfüllt und er naturgemäfs zum Ausdruck bringt, das Böse verscheuchen. Kommen, bevor der Lehrer in der Klasse ist, Verstöfse vor, so weist er die Unordentlichen in ihre Grenzen, bei Ungehorsam macht er Anzeige beim Lehrer. Keinem wird es einfallen, dies als Angeberei oder Verdächtigung anzusehen. Zu bedenken aber ist, dafs diese Hilfen nicht etwa um des Lehrers, sondern um der Schule willen benutzt werden. Nicht der Lehrer soll durch sie von einer Arbeit entbunden sein. Helfen diese Schüler im Unterricht, so hat der Lehrer ihre Arbeit zu prüfen, sind sie erziehlich tätig, so hat er zu wachen, dafs es in rechter Weise geschehe. Dies ist oft schwieriger, als die eigene Ausführung der Arbeit. Nicht ihm, sondern den Führern und den Geführten kommt die Tätigkeit zu gute. Einer Erleichterung seinetwegen soll er vom Schüler eine Hilfe nicht erwarten.

3. Bestimmung der Klassen- und der Bankobersten. Diejenigen Schüler, die nach den bezeichneten Richtungen am meisten leisten, sind der Schulklasse häufig genauer bekannt als dem Lehrer, zumal

dann, wenn dieser jedes Jahr neue Schüler empfängt und, wie es in Städten meist der Fall ist, die Eltern und die häuslichen Verhältnisse der Schüler nicht genau kennt. Darum ist es tunlich, dafs die Schüler, die zu einer Hilfe einen Mitschüler nötig haben, sich diesen selbst wählen. Auch die ganze Klasse hat zufolge der Beweglichkeit des kindlichen Gemüts und jugendlichen Mutwillens, des Übermutes, wohl auch einmal einer aufkeimenden Böswilligkeit wegen ebenfalls einen Aufseher und Führer nötig, solange der Lehrer nicht da ist. Auch diesen sollen die Schüler sich wählen. Dem Lehrer bleibt in jedem Falle das Recht der Bestätigung. Dem Vorgesetzten nach freier Wahl gehorcht man williger. Aber auch dadurch kann der Erzieher sich von seinen Pflichten nicht entbunden wähnen. Bedingen es die Umstände, so übernimmt er vor Schulanfang die Aufsicht solange, bis ein wertvoller Klassengeist entstand. Um den Schülern Gelegenheit zur freien Äufserung des wirklichen Innern zu lassen (s. Gebot), ist fortwährende Aufsicht durch ihn nicht empfehlenswert. Sie wird auch durch einen unparteilichen, rechtschaffenen und tatkräftigen Mitschüler bald recht gut besorgt werden.

4. Schülergerichte. Trotzendorf, K. A. Zeller und Stoy gehen weiter. Trotzendorf machte aus seiner Schule einen Staat, in dem Schüler Ämter verwalteten und unter Vorsitz des Rektors Schülergerichte abgehalten wurden. Zeller teilt in der »Schulmeisterschule« die Schüler nach ihrem sittlichen Verhalten in drei Klassen, in Pfleger, Mittelklasse und Pfleglinge; aus den beiden ersten werden die Pfleger und Schulbeamten gewählt. Diese stehen natürlich unter Oberaufsicht des Lehrers und haben ihm stets vor Schulschlufs ihre Bemerkungen über die Mitschüler anzugeben. Bei Vergehen treten die Pfleger im Schulgericht zusammen und erkennen auf Strafe oder Unschuld. Ähnlich Stoy (»Zwei Jahresernten,« Jena, Frommann, 1863, S. 32). Er gibt Zöglingen Ämter, »in deren Verwaltung der einzelne die Treue im kleinen bewähren oder Mut und Freiheit vor Menschenfurcht beweisen soll, bald sind es gemeinsame Anerkennungen, welche die Schüler aussprechen dürfen über Recht und Unrecht, Streitigkeiten schlichtend ... In recht geleiteten Alumnaten, wo zufolge der Aufsicht unklare Fälle nicht gut eintreten können, mag die Einrichtung etwas für sich haben. Zu bedenken bleibt immer, dafs bei verwickelteren Vergehen Schüler ein Urteil sich nicht bilden können; abgesehen davon, dafs es einen zweifelhaften erziehlichen Wert hat unverdorbene Kinder mit Schlauheiten und Schlechtigkeiten anderer bekannt zu machen. Stoy betont aber mit Recht, dafs durch diese »moralischen Exercitien« »echter Bürgersinn, freie Unterwerfung unter das Gesetz auch ohne den Nachdruck der physischen Gewalt, gesundes Ehrgefühl« in der Zeit nach der Schule zu erwarten ist.

5. Wert. Wenn auch das Schülergericht für viele Schulen als unausführbar unterbleibt, durch die gesunde, vom Klassen- und von den Bankobersten gehandhabte, vom Lehrer beaufsichtigte Zucht wird dem Leben nach der Schulzeit in trefflicher Weise vorgearbeitet: der höheren Einsicht auch des uns Gleichstehenden sich zu fügen, an seinem gesitteteren Benehmen, fleifsigeren und gewissenhafteren Arbeiten und höheren Wollen sich ein Beispiel zu nehmen, ist ein bedeutungsvolles Vermächtnis der Schule. Ihm schliefst sich an die der Schulklasse und der ganzen Schule entgegengebrachte freiwillige Dienstleistung. Der dienende Mitschüler ist der bessere und bevorzugte, er übernimmt bestimmte kleine Besorgungen, die einem raschen, gedeihlichen und erfolgreichen Unterrichte günstig sind: Lehrertisch, Schulwandtafeln bringt er in Ordnung, Lehrbücher, die zum Klasseneigentume gehören, gibt er zur rechten Zeit aus, nimmt sie zurück und verwahrt sie am gehörigen Orte; er sorgt für frische Luft, rechte Temperatur, für Ordnung und Sauberkeit im Klassenschranke, im Zeichensaale und naturkundlichen Lehrzimmer; unter Umständen achtet er auf das Herbeibringen der in den einzelnen Stunden nötigen Lehrmittel. Er ist hilfsbereit beim Verteilen der Bücher der Schülerbibliothek, der Schulzeitschrift, bei der Ausgabe der Spielgeräte in der Spielstunde, der Gartengerätschaften zur Arbeit im Schulgarten, bei der Einübung von Schüleraufführungen. Wird dieses gegenseitige Helfen und Dienen ins öffentliche Leben übertragen, wieviel freundlicher gestaltet sich dann dasselbe!

Diejenigen aber, die anderen wirklich dienen, sind immer die Besseren. Eigennützig Denkende und Schlechte sind niemals zur freiwilligen Dienstleistung befähigt. Dazu kommt noch eins, was heute besondere Bedeutung hat. Unsere Schule ist im wesentlichen Unterrichts-, weniger Erziehungsanstalt geworden. Sie lehrt, gibt Theorie, aber die Praxis und Betätigung steht zurück. Knaben-Handarbeit, Gartenbau, Schulspiele, auch die gemeinsamen Andachten, die Betätigung und Lehre sind, Schulspaziergänge und -reisen, Schulsparkassen fehlen noch vielen Schulen. Das wirkliche Tun des Kindes in der Schule aber erzeugt Überlegung, lehrt die eigne Kraft und Leistungsfähigkeit kennen, Liebhabereien und widerstrebende Neigungen unterdrücken und führt zum gewissenhaften Handeln. Je mehr die Schule zum Handeln nötigt, desto mehr übt sie Pflichterfüllung und -treue. Ein solcher Schüler achtet auf sich selbst und sucht nach innerm Frieden. Vor Selbstüberschätzung, Hochmut und Vertrauensbruch bewahrt die stete, väterlich-liebevoll führende Aufsicht des Lehrers. — So ist die Bestellung des Klassen- und der Bankobersten wertvoll für die Führer und Geführten, für die Schule und das öffentliche Leben.

Der Klassenoberste und die Bankobersten stehen dem Lehrer näher. Alles auffällig Erscheinende kommt zwischen ihnen und dem Lehrer zur offenen, ehrlichen Aussprache. Aber jeder andere rechtschaffene Schüler geniefst dasselbe Vertrauen. Eine Aufpasserei und Angeberei darf nicht entstehen, sonst schwinden Heiterkeit, Liebe, Ehrenhaftigkeit und Gemeinsinn. Die heutige Schule verwirft aus diesen Gründen alles, was hierzu verleiten könnte, z. B. die Späherei des 15. Jahrhunderts, auch die aus einem ethischen Grundgedanken hervorgegangenen Sittenrichter von Trotzendorfs Schule, ganz entschieden aber das Spioniersystem der Jesuiten.

Literatur: Beneke. Erziehungs- und Unterrichtslehre. 1. Bd., S. 499 ff. — Helm, Handbuch der allgemeinen Pädagogik. Leipzig. 2. Aufl., S. 134 ff. — Conrad, Grundzüge der Pädagogik u. ihrer Hilfswissenschaften. Davos, 2. Bd., S. 236 ff.

Jena H. Winzer.



Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.